

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
MARIE-CLAUDE TARDIF

L'ÉVALUATION EN SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES
POUR SUSCITER LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE
CHEZ DES ÉLÈVES DE 2^e CYCLE SECONDAIRE PRÉSENTANT DES
DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS, LANGUE
D'ENSEIGNEMENT

DÉCEMBRE 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

À Régis, Florence, Olivia et Rose.
Vous êtes toute ma vie. Je vous aime.

À la mémoire de Sébastien.
Ride les nuages.

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je veux remercier Mme Nicole Landry. Merci, Nicole, de ta confiance, de ta compréhension, de ta rigueur et de ta rétroaction toujours pertinente. Merci d'avoir cru en moi, parfois plus que moi-même. C'est grâce à ton soutien si j'ai pu rendre ce projet à terme.

Je veux aussi remercier mon Régis, mon île, mon roc, mon précieux, mon éternel, mon Homme-de-ma-vie. Merci de ton calme, de ta patience, de ta présence réconfortante, de ton soutien sans faille et de ton humour légendaire.

Merci à mes trois *figues*, Florence, Olivia et Rose. Mes Superbes, vos encouragements m'ont aidée à redoubler d'efforts et de persévérance. Je vous suis reconnaissante d'avoir pris soin de votre maman pendant les périodes intenses d'études, de travail et de stage. Rose, tes plats de maïs soufflé déposés sur le coin de ma table de travail ont ensoleillé mes séances sur Via!

Je tiens également à remercier les enseignants et les élèves qui m'ont accueillie dans leur classe. Je me dois aussi de souligner l'accueil chaleureux dont m'a gratifiée la famille Gagnon. Merci à Nancy, Michel, Samuel et Marilie de m'avoir généreusement ouvert votre demeure, et tout spécialement à Charles, d'avoir gentiment partagé sa chambre avec sa grand-tante.

Enfin, merci à Marie-Berthe, qui m'a donné le courage d'entreprendre ce retour sur les bancs d'école, auquel je réfléchissais depuis si longtemps.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Développement des compétences en français : un défi!	3
1.2 Élèves en difficulté et sentiment d'efficacité personnelle.....	5
1.3 Renouveau pédagogique et orientations en matière d'évaluation.....	8
1.4 Intérêt du projet pour le développement de nos compétences professionnelles	10
1.5 Question générale.....	11
CHAPITRE 2	12
CADRE DE RÉFÉRENCE	12
2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle.....	12
2.2 Les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et le SEP.....	17
2.3 L'évaluation comme moyen de susciter le sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire.....	18
2.4 Objectifs	25
CHAPITRE 3	26
MÉTHODOLOGIE.....	26
3.1 Type de recherche	26
3.2 Intervention	27
3.3 Étapes de la démarche générale.....	29
3.4 Méthodes et outils de collecte de données.....	32
3.5 Méthode de traitement, d'analyse et de synthèse des données	34

CHAPITRE 4.....	38
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	38
4.1 Présentation des résultats	38
4.2 Analyse de l'intervention	50
4.3 Remarques conclusives.....	54
4.4 Développement des compétences professionnelles	59
4.5 Retour sur les objectifs	60
CHAPITRE 5	61
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION	61
RÉFÉRENCES	66
APPENDICE A.....	73
LETTRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉE AUX PARENTS.....	73
APPENDICE B.....	75
QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE EN FRANÇAIS (COMPÉTENCE ÉCRIRE).....	75
APPENDICE C.....	77
GRILLE D'ÉVALUATION DESCRIPTIVE EN FRANÇAIS.....	Erreur ! Signet non défini.
Compétence Écrire des textes variés (texte argumentatif) – 3 ^e année, 2 ^e cycle secondaire.	Erreur ! Signet non défini.
APPENDICE D.....	79
PROFILS D'ÉLÈVE PRÉSENTANT UN SEP FAIBLE.....	79
APPENDICE E	81
PROFILS D'ÉLÈVE PRÉSENTANT UN SEP MOYEN.....	81
APPENDICE F	83
PROFILS D'ÉLÈVE PRÉSENTANT UN SEP ÉLEVÉ.....	83
APPENDICE G.....	86
PROFILS D'ÉLÈVE DONT LE SEP A CHANGÉ	86
APPENDICE H.....	88
QUESTIONNAIRE À RÉPONSES OUVERTES.....	88
APPENDICE I	91
SYNTHÈSE DES RÉPONSES DES ÉLÈVES AU QUESTIONNAIRE À RÉPONSES OUVERTES.....	91

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1	Profil de l'élève A02 présentant un SEP faible.....	80
Figure 4.2	Profil de l'élève A08 présentant un SEP faible.....	80
Figure 4.3	Profil de l'élève A04 présentant un SEP moyen.....	82
Figure 4.4	Profil de l'élève A10 présentant un SEP moyen.....	82
Figure 4.5	Profil de l'élève A03 présentant un SEP élevé.....	84
Figure 4.6	Profil de l'élève A05 présentant un SEP élevé.....	84
Figure 4.7	Profil de l'élève A06 présentant un SEP élevé.....	85
Figure 4.8	Profil de l'élève A07 présentant un SEP élevé.....	85
Figure 4.9	Profil de l'élève A01, qui est passé de moyen à élevé.....	87
Figure 4.10	Profil de l'élève A09, qui est passé de moyen à faible.....	87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1	Compilation des résultats pour chacun des élèves du sous-groupe, selon chacun des critères d'évaluation de la production écrite initiale.....	40
Tableau 4.2	Compilation des résultats pour chacun des élèves du sous-groupe, selon chacun des critères d'évaluation de la production écrite finale.....	41
Tableau 4.3	Distribution des élèves du sous-groupe selon les trois profils SEP avant et après l'intervention.....	43

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DECRICS	Procédés explicatifs utilisés pour l'étayage de l'argumentation : définition, exemple, comparaison, reformulation, illustration, citation et statistique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
SPUG	Syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage et orthographe grammaticale

RÉSUMÉ

Le projet a été mené durant notre stage II, dans le cadre de nos études à la maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans un but de développement de nos compétences professionnelles, nous nous sommes intéressée à l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages comme moyen de soutenir, voire accroître le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez les élèves, plus spécialement ceux présentant des difficultés d'apprentissage associées à la compétence Écrire du programme de français, langue d'enseignement en classe régulière de 5^e année secondaire. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée du modèle de recherche développement de Loiselle et Harvey (2007) et avons conçu une stratégie pédagogique articulée autour de l'évaluation dans sa fonction de soutien et les importants principes que sont la rétroaction et la régulation des apprentissages. Nous avons assorti à cette stratégie une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) portant sur le texte argumentatif. Nous avons expérimenté ce dispositif pendant cinq semaines auprès de trois classes de 5^e secondaire régulières. Durant cette période, nous avons concentré nos observations sur un sous-groupe d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en français. Nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives qui nous ont permis de dresser le portrait de départ des élèves concernés, tant du point de vue de leurs aptitudes en français écrit que du point de vue de leur SEP, de décrire le vécu de ces élèves exposés à notre stratégie et de vérifier, en fin d'intervention, si des changements s'étaient produits concernant leur SEP et leur performance liée à la compétence *Écrire des textes variés*. Les données quantitatives montrent peu de changement au niveau du SEP, mais les données recueillies de manière informelle indiquent des effets bénéfiques chez les élèves observés. Les conclusions de notre recherche identifient certains obstacles à la mise en œuvre de l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages en classe régulière de français au 2^e cycle du secondaire.

Descripteurs : difficultés d'apprentissage, enseignement secondaire, français langue d'enseignement, évaluation en soutien aux apprentissages, sentiment d'efficacité personnelle.

Note : Nous tenons à préciser que l'utilisation générique du terme *l'enseignante* désigne aussi bien les hommes que les femmes et a pour unique but d'alléger le texte. Pour la même raison, l'utilisation du terme *français* désigne la discipline scolaire français, langue d'enseignement, en opposition à la discipline français, langue seconde.

INTRODUCTION

L'évaluation dans sa fonction de soutien à l'apprentissage constituerait un levier puissant (Tessaro & Mottier Lopez, 2010), agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves et sur leur motivation à apprendre. C'est d'ailleurs ce que nous avons été en mesure de constater lors d'un contrat d'enseignement de trois semaines durant l'été 2014, consistant à préparer quatorze élèves de 5^e secondaire à reprendre leur examen final en ce qui a trait à la compétence *Lire des textes variés* du programme de français, langue d'enseignement (MELS, 2009b). Durant cette courte expérience de travail, vécue en collaboration, nous avons constaté que l'évaluation fréquente, ciblant plusieurs fois les mêmes objets d'évaluation, suivie de rétroaction rapprochée et d'occasions répétées pour les élèves de corriger les erreurs, comporte plusieurs avantages. En ce qui concerne les résultats notamment, ces élèves, qui avaient échoué leur année pour la compétence *Lire des textes variés*, ont obtenu une moyenne de groupe de 74 % à l'évaluation administrée au terme des trois semaines de cours de rattrapage mettant à profit l'évaluation en soutien aux apprentissages. Deux élèves ont obtenu une note de 59 %, dont l'un d'eux, anglophone, qui partait de loin, ayant obtenu une note finale de 37 % au bilan de la 3^e étape du bulletin. En ce qui concerne le SEP, nous avons été témoin de nombreuses manifestations de son augmentation chez plusieurs de nos élèves. Entre autres, l'un d'eux a amorcé la première semaine de cours en demandant quoi écrire pour obtenir 60 % et a terminé le cours avec une attitude tout autre, demandant à retravailler sa réponse, puisqu'il ne lui manquait que peu de points pour obtenir 100 %. Ces constats nous ont enchantée autant que surprise. Toutefois, lors de notre premier stage réalisé à l'hiver 2013 auprès d'étudiants adultes de niveau 4^e secondaire, nous n'avons pas observé le même degré de motivation chez les apprenants, ni le même niveau de manifestations d'un SEP. L'approche et les modalités d'évaluation étaient tout à fait différentes. Riche de ces expériences et de ces constatations, nous avons souhaité, dans le cadre du stage II, approfondir nos connaissances et faire avancer notre pratique professionnelle en explorant la manière

d'utiliser l'évaluation comme levier motivationnel et cognitif. Plus précisément, nous avons voulu explorer le bien-fondé de l'évaluation en soutien aux apprentissages auprès d'élèves éprouvant des difficultés en français écrit et chercher à mieux comprendre l'articulation entre l'évaluation et le SEP de ces élèves. Est-ce que l'évaluation, bête noire de certains élèves, pourrait devenir leur meilleure alliée?

Structure de l'essai. Notre essai comporte cinq chapitres. Le premier expose la problématique à l'origine de notre expérimentation. Elle met en jeu le développement des compétences en français au secondaire ainsi que le SEP chez les élèves en difficulté d'apprentissage et à risque d'échec associés à cette discipline. Ces aspects sont traités en regard des pratiques d'évaluation et du Renouveau pédagogique, en particulier l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages. De cette problématique découle une question générale. Mais avant, nous mettons en évidence l'intérêt du projet pour le développement de nos compétences professionnelles en enseignement. Le second chapitre fait état du cadre théorique auquel nous nous sommes référée pour préparer notre expérimentation. Nous définissons, entre autres, les concepts de SEP et d'évaluation en soutien aux apprentissages. Nous décrivons, par ailleurs, comment se construit le SEP chez l'apprenant et comment il constitue un puissant levier à l'apprentissage. Nous exposons enfin comment l'évaluation scolaire, dans sa fonction de soutien à l'apprentissage, peut permettre de susciter ce sentiment (si précieux) chez l'apprenant, notamment celui vivant des difficultés d'apprentissage. Enfin, nous formulons des objectifs afin de délimiter l'expérimentation en milieu scolaire. Au troisième chapitre, nous explicitons la méthodologie retenue pour concevoir et mener notre expérimentation. Nous précisons comment nous avons opérationnalisé notre expérimentation et comment nous avons planifié et instrumentalisé notre dispositif d'évaluation en soutien aux apprentissages. Le quatrième chapitre présente les résultats de notre expérimentation et l'analyse de l'intervention. S'ensuit, au cinquième et dernier chapitre, une synthèse critique de notre expérimentation où nous tirons des conclusions pour notre pratique professionnelle.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous exposons une situation qui pose problème et dont nous avons pris conscience à l'été 2014, alors que nous donnions des cours d'été à des élèves de 5^e secondaire ayant échoué au bilan de la 3^e étape du bulletin. Au terme de cette expérience de travail, nous avons analysé, de manière informelle, certains événements s'étant produits durant ces trois semaines de cours. Cette réflexion critique nous a permis d'identifier le sentiment d'efficacité personnelle comme élément essentiel à la dynamique observée. Elle nous a aussi amenée à cibler l'évaluation comme outil ayant le potentiel de soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en français au secondaire.

Les lectures qui ont suivi notre réflexion ont révélé l'à-propos de nos intuitions. Dans le présent chapitre, nous tissons des liens théoriques entre les concepts pointés précédemment et nous nous interrogeons sur l'intérêt, pour la réussite scolaire, notamment celle des élèves en difficulté, de leur combinaison judicieuse au sein d'une stratégie pédagogique. Nous en montrons aussi la pertinence en regard du développement de nos compétences professionnelles.

1.1 Développement des compétences en français : un défi!

Les compétences développées dans la discipline du français au secondaire sont *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MELS, 2009b). Il s'agit de compétences essentielles à la réussite scolaire et éducative des élèves. De fait, toute personne est appelée à lire, à

écrire et à s'exprimer oralement tant en classe de français que dans les autres disciplines scolaires ou dans plusieurs sphères de la vie quotidienne.

Or, au terme du parcours de formation secondaire, il semble que ces compétences ne soient pas toutes si bien maîtrisées par les élèves. Concernant la compétence en écriture, le MELS publiait, en 2012, son deuxième rapport d'étape sur l'évaluation de son Plan d'action pour l'amélioration du français. Ce document révèle qu'à l'épreuve unique en français¹ de juin 2009 et juin 2010, plus de huit élèves sur dix ont réussi à quatre des cinq critères d'évaluation en français écrit, comme stipulés dans le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011), soit *l'adaptation à la situation de communication*, la *cohérence du texte*, *l'utilisation d'un vocabulaire approprié* ainsi que la *syntaxe et la ponctuation*. Cependant, les résultats sont plus faibles au critère relatif à *l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale* : moins de six élèves sur dix y ont réussi (55,4 % en 2009 et 56,7 % en 2010). Il nous apparaît important de souligner que plusieurs élèves plus précaires du point de vue académique ne se sont pas soumis à cette épreuve, ayant quitté le parcours de formation générale plus tôt (MELS, 2012). Par ailleurs, en 2006, le MELS rapportait une baisse des résultats des élèves de la fin du troisième cycle primaire à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, entre 2000 et 2005, notamment en syntaxe et en orthographe, et une légère baisse des taux de réussite des élèves de 5^e secondaire à l'épreuve unique de français entre 2001 et 2005.

La compétence en écriture est difficile à développer pour les élèves. Cela s'expliquerait, entre autres, par la correspondance phonème-graphème irrégulière qui caractérise l'orthographe française et par la complexité de l'acte d'écrire, qui suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire situés à différents niveaux de la langue (Boyer, 2012). En somme, la compétence *Écrire des textes variés* est tributaire de la réussite de nombreux apprentissages étroitement liés.

¹ Épreuve ministérielle écrite administrée au terme de la 5^e année du secondaire. La note obtenue par l'élève est combinée, dans une proportion de 50 %, avec sa note-école modérée pour la compétence *Écrire des textes variés*. Cette compétence compte pour 50 % du résultat disciplinaire (MEES, 2016).

Développer une compétence exige du temps et cela est particulièrement vrai pour la compétence à l'écrit. Le degré de maîtrise d'un élève dans une discipline peut en effet progresser tout au long du parcours scolaire et tout au long de la vie (MELS, 2009a). Ce processus étant long et complexe, on peut en déduire qu'il nécessite l'engagement et la persévérance des élèves. Il apparaît donc pertinent d'explorer des moyens de soutenir les élèves, ceux en difficulté plus spécialement, tout au long et jusqu'au terme du parcours scolaire obligatoire.

1.2 Élèves en difficulté et sentiment d'efficacité personnelle

L'engagement et la persévérance des élèves dans leur formation académique ne vont pas de soi, ils doivent être suscités et soutenus par des actions pédagogiques. Selon l'approche sociocognitive de l'éducation, les croyances qu'a un apprenant en ses capacités à réussir une tâche jouent un rôle crucial dans son engagement et sa persévérance (Galand & Vanlede, 2004) : « Les apprenants s'investissent rarement dans une activité qu'ils ne s'estiment pas en mesure de réaliser [...] et ont tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces » (p. 94).

L'inverse est aussi vrai. Quand des élèves sentent qu'ils ont les moyens de réaliser une tâche, quand ils se sentent capables de le faire, ils sont plus susceptibles de s'y engager volontairement et de persévérer. C'est d'ailleurs ce que nous avons cru observer à l'été 2014, alors que nous donnions des cours de rattrapage en français ciblant la compétence *Lire et apprécier des textes variés*. Notre classe était composée d'élèves de 5^e secondaire n'ayant pas obtenu la note de passage (60 %) au résultat final du bulletin, résultat incluant la note obtenue à l'épreuve unique du MELS. Tout au long de ce cours intensif de trois semaines, nous avons cru constater une amélioration du niveau d'intérêt et d'engagement des élèves vis-à-vis du cours. Certes, le fait que ces cours se déroulent durant les vacances estivales n'aide en rien à susciter l'intérêt des élèves

(Breton, 2011). Cependant, plus le cours avançait, plus nos élèves s'engageaient volontairement et sérieusement dans les tâches proposées et plus la qualité de leurs travaux augmentait. Il nous a alors semblé qu'ils se sentaient de plus en plus capables de réaliser les tâches, car nous avons eu plusieurs occasions de leur donner des rétroactions, en leur indiquant comment améliorer leurs travaux. Nos interventions en ce sens avaient, selon nous, amélioré leur croyance d'efficacité. C'est dès lors que nous nous sommes intéressée au concept de sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) désigne les croyances ou conceptions des individus au sujet de ce qu'ils croient être en mesure de réaliser (Bandura, 1997/2007); ces croyances sont l'élément capital à la base de la motivation : le SEP déterminerait en partie les buts qu'un individu se fixe, la quantité et la qualité des efforts qu'il va déployer en ce sens, la persévérance dont il va faire preuve et la manière dont il va faire face aux obstacles. Le SEP n'est pas figé. Il augmente ou diminue selon que l'élève se retrouve en contact avec différentes sources d'information, auxquelles il donne une interprétation personnelle : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, les encouragements verbaux et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1997/2007). Les expériences de maîtrise seraient la principale source du SEP.

Or, les élèves en difficulté connaissent des échecs scolaires à répétition susceptibles de miner leur confiance devant des tâches à exécuter. Maltais et Herry (1997) ont étudié le concept de soi des élèves en difficulté, concept qui se rapproche du SEP. Malgré quelques différences théoriques, « ces deux concepts ont pour idée commune que la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va atteindre [...] (Galand & Vanlede, 2004, p. 94). La recherche de Maltais et Herry (1997) met en évidence le fait que les difficultés en français seraient celles qui affectent le plus les élèves : elles affectent le concept de soi spécifique à la discipline du français, mais aussi le concept de soi scolaire, c'est-à-dire la manière dont

un élève se perçoit comme apprenant, toutes disciplines considérées. Mais pire encore, les difficultés en français affectent le concept de soi global de l'élève, c'est-à-dire la manière dont il se perçoit comme personne. Cela s'expliquerait par l'importance accordée au français dans le programme de formation, par la présence du français dans toutes les disciplines scolaires et par l'importance des compétences en écriture (et en lecture), qui contribuent à la réussite dans les autres disciplines scolaires. Leur recherche converge sur l'idée que les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage.

Les difficultés d'apprentissage en français sont donc lourdes de conséquence : en plus d'affaiblir les différents concepts de soi de l'élève, elles affectent de manière similaire le SEP, qui est, rappelons-le, la confiance d'un élève en sa capacité de réaliser avec succès une tâche demandée. Les élèves en difficulté, qui se retrouvent souvent en situation d'échec scolaire, ont plus difficilement accès aux expériences de réussite, principale source du SEP (Galand & Vanlede, 2004). Leur expérience scolaire jonchée d'échecs mine leur SEP (Bandura, 1997/2007; Bandura, Bertz, Brown, Lent & Pajares, 2009), ce qui se traduit, entre autres, par un manque de confiance en leurs capacités, un faible engagement dans la tâche à réaliser, une faible persévérance et, conséquemment, une moindre chance de réussite (Bandura, 1997/2007). À la section 1.1, nous avons mis en évidence que plusieurs élèves ne parviennent pas à développer suffisamment les compétences en français. Parmi eux figurent des élèves à risque intégrés en classe régulière, qui éprouvent des difficultés d'apprentissage plus soutenues et qui sont en situation d'échec (MEQ, 2003a). C'était le cas des élèves que nous avons pu observer durant notre stage I et pendant l'été 2014.

La situation n'est toutefois pas inéluctable. Des recherches ont démontré qu'une enseignante peut mettre en place, en classe, des situations d'apprentissage et d'évaluation susceptibles d'améliorer le SEP des élèves en difficulté (Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Cervone, 1983; Schunk, 1989). Il apparaît donc pertinent de s'intéresser à l'évaluation des apprentissages dans sa fonction de soutien

comme moyen de susciter un SEP positif chez les élèves, ceux en difficulté plus particulièrement.

1.3 Renouveau pédagogique et orientations en matière d'évaluation

L'introduction de l'approche par compétences dans les programmes d'études secondaires, au tournant des années 2000, a entraîné d'importants changements aux caractéristiques des formations. Comme composante essentielle du curriculum, l'évaluation des apprentissages a été fortement touchée. Pour justifier les changements dans ce domaine, la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003b) souligne que :

« [...] les recherches conduites dans le domaine de l'évaluation des apprentissages ont permis de cerner les limites des modèles d'évaluation traditionnels. Elles ont aussi mené à d'autres avenues pour l'évaluation des apprentissages [...]. Parmi les principaux courants, celui d'une évaluation au service de l'apprentissage occupe une place prépondérante » (p. 28).

La Politique expose dix orientations devant guider la planification, la conception et la réalisation des activités d'évaluation. Notamment, la première insiste sur l'intégration de l'évaluation non seulement à la fin d'une situation d'enseignement et d'apprentissage, mais tout au long de celle-ci, pour soutenir les élèves. La seconde précise que l'évaluation doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignante, jugement qui s'appuiera sur des outils de référence communs à toutes les enseignantes, dont la Politique d'évaluation (MEQ, 2003b), le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011) et le programme de formation (MELS, 2009b). L'enseignante assurera aussi la mise à jour de ses compétences en évaluation par la formation continue. La troisième orientation stipule que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences entre les élèves (capacités, rythme et manière d'apprendre), tout en

maintenant des exigences uniformes pour tous. Enfin, la huitième met en lumière le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de la langue parlée et écrite.

Par ailleurs, la Politique spécifie les principes devant guider la mise en œuvre de l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages. D'abord, l'enseignante doit faire usage de la rétroaction. Selon Bandura (1997/2007), la rétroaction, comme des encouragements dits de vive voix ou des annotations écrites sur un travail, constitue un exemple de persuasion verbale, qui est l'une des quatre sources d'information qu'un élève interprète à sa manière et qui forge son SEP. Pour sa part, Hattie (2009) positionne la rétroaction comme l'un des plus importants facteurs d'apprentissage et de réussite, la classant dixième parmi 138 facteurs évalués. Comme suite à la rétroaction, l'enseignante doit offrir des mesures d'aide et d'enrichissement pour soutenir l'autorégulation de leurs apprentissages par les élèves. Enfin, l'enseignante doit réguler son propre enseignement en fonction des informations tirées des diverses activités d'évaluation. La Politique présente sans équivoque l'évaluation dans sa fonction de soutien comme un levier concret susceptible d'aider tous les élèves à réussir grâce aux possibilités de rétroaction et de régulation qu'elle amène.

Compte tenu de ces recommandations, on peut se questionner sur la persistance de stratégies traditionnelles employées par certaines enseignantes de français en matière d'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, malgré les orientations adoptées par la Politique, la hausse attendue des résultats académiques des élèves se fait attendre (MELS, 2006). Il semble que les effets souhaités de l'enseignement et de l'évaluation en soutien aux apprentissages ne se soient pas concrétisés. Comment cela se fait-il? Les pistes de réflexion sont nombreuses et, parmi celles-ci, on peut se demander si les orientations et les principes de l'évaluation en soutien aux apprentissages prescrits par la Politique sont, dans les faits, intégrés et adéquatement coordonnés dans les classes de français au secondaire. On peut aussi se demander si, au quotidien, des facteurs liés à la réalité de la classe de français entravent la concrétisation des principes de l'évaluation

dans sa fonction de soutien. Pour le savoir, il est nécessaire, d'abord, d'approfondir, au plan théorique, les principes de l'évaluation dans sa fonction de soutien susceptibles d'être intégrés à une stratégie pédagogique en vue de favoriser le SEP des élèves, ceux en difficulté plus spécialement. Ensuite, il faut mettre à l'essai, en classe, l'évaluation dans sa fonction de soutien et ses principes essentiels, relevés lors de nos lectures.

La stratégie à bâtir doit soutenir, chez les élèves, le développement de la compétence *Écrire des textes variés* en classe secondaire de français, tout en apportant une aide particulière aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Répondant aux orientations de la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003b), cette intervention s'articule autour de l'évaluation dans sa fonction de soutien et mise particulièrement sur les principes de rétroaction à l'élève et de régulation des apprentissages. En plus de servir l'apprentissage, l'évaluation dans sa fonction de soutien est ici utilisée comme moyen de faire vivre des expériences actives de maîtrise, principale source du SEP, qui fait souvent défaut chez les élèves en difficulté. Nous espérons ainsi favoriser un SEP positif chez nos élèves, car il serait un moteur à la persévérance, à l'engagement et à la réussite scolaire.

1.4 Intérêt du projet pour le développement de nos compétences professionnelles

Notre projet comporte plusieurs volets. Il touche autant la didactique du français que l'évaluation des apprentissages. Aussi, il s'intéresse aux besoins particuliers des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Enfin, il nécessite la conception, la préparation et la réalisation de l'intervention que nous allons mener en classe. En ce sens, il contribue au développement de plusieurs compétences enseignantes, qui est le but premier du stage en enseignement. Ainsi, tout au long du projet, les compétences professionnelles suivantes, telles que formulées dans le référentiel des compétences de la profession enseignante (MEQ, 2001), ont été directement sollicitées et développées :

C3 - Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; C4 - Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; C5 - Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre et C11 – S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Comme nous nous intéressons plus spécifiquement à l'évaluation des apprentissages, la compétence 5 est celle ayant été le plus sollicitée. Par ailleurs, notre démarche et la réflexion qui en découle contribuent, dans une modeste mesure, à l'avancement des connaissances dans le champ de la recherche dédiée aux effets, sur le SEP, de l'évaluation dans sa fonction de soutien. Ainsi, la C1 – Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions a aussi été développée.

1.5 Question générale

En fonction de la problématique exposée précédemment, voici la question que nous avons retenue : en classe de français au secondaire, comment améliorer le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en difficulté d'apprentissage associée à la compétence *Écrire des textes variés* en ayant recours à l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le présent chapitre, nous définissons les concepts les plus pertinents de notre projet. Ainsi, nous dressons un état des lieux concernant le SEP, son action, ses sources et ses diverses manifestations chez les apprenants. Nous nous intéressons par la suite aux élèves en difficulté d'apprentissage, puis à l'évaluation en soutien aux apprentissages et à ses principes essentiels qui permettent de favoriser le SEP en contexte scolaire. Enfin, nos objectifs sont formulés.

2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Albert Bandura est le père du concept de sentiment d'efficacité personnelle, aussi connu sous l'appellation d'auto-efficacité. En anglais, on le désigne, entre autres, par *self-efficacy*, *perceived self-efficacy* ou encore *self-efficacy beliefs* (Bandura et al., 2009). Le SEP se définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 1997/2007, p. 12).

Qu'on le nomme sentiment, perception, jugement ou croyance, le SEP est subjectif : il n'est pas le reflet des compétences réelles d'un individu, mais plutôt l'idée que celui-ci s'en fait. De plus, le SEP est sujet aux biais d'évaluation (Bandura, 1997/2007; Boyer, 2012). Par exemple, un élève peut avoir des compétences et des connaissances élevées, mais sous-évaluer ses capacités à les mobiliser pour réaliser une tâche. On parlera alors d'un biais d'évaluation ou d'auto-évaluation négatif (Bandura, 1997/2007; Boyer, 2012), aussi appelé illusion d'incompétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006). Le contraire est aussi vrai, car un élève peut être

académiquement faible ou avoir des acquis minimaux, mais surévaluer ses capacités réelles ou croire suffisamment en ses capacités pour utiliser efficacement ses acquis et ainsi parvenir à développer ses compétences (Bandura, 1997/2007; Boyer, 2012; Galand & Vanlede, 2004). On parlera alors d'un biais d'évaluation ou d'auto-évaluation positif, ou d'illusion de compétence. Selon Hattie (2009), cette auto-évaluation de ses capacités par l'élève est *le* facteur le plus influent sur la réussite parmi les 138 facteurs évalués dans sa synthèse de plus de 800 méta-analyses.

L'action du sentiment d'efficacité personnelle. Selon Galand & Vanlede (2004), le SEP a un impact majeur : en contexte d'apprentissage, il est prédictif de la réussite. Ces auteurs rapportent en effet des résultats de recherches, toutes réalisées dans le domaine scolaire et de l'apprentissage formel, qui démontrent que plus des élèves ont un SEP élevé, plus « ils se fixent des objectifs élevés, mieux ils régulent leurs efforts, plus ils persévèrent face à des difficultés, mieux ils gèrent le stress et l'anxiété et meilleures sont leurs performances » (p. 94). Les études évoquées soutiennent aussi que les élèves dont le SEP est élevé choisiraient plus volontairement de s'engager dans des tâches dont le niveau de difficulté est moyen et haut, car celles-ci sont perçues comme des occasions de démontrer et d'évaluer leurs compétences. À l'inverse, les élèves dont les croyances d'efficacité sont faibles choisiraient des tâches plus faciles et plus simples, moins menaçantes pour le SEP. Pour leur part, Taylor et Brown (1988) affirment que des élèves ayant un biais d'évaluation positif seraient plus motivés, auraient plus d'habiletés sociales et se fixeraient des objectifs plus élevés.

Les sources du sentiment d'efficacité personnelle. Selon Bandura (1997/2007), il existe quatre sources du SEP : les expériences antérieures de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiques et émotionnels. Nous les définissons dans les lignes qui suivent et en donnons des exemples d'actualisation en classe de français.

Les expériences actives de maîtrise sont la principale source du SEP. De fait, c'est au gré des succès qu'il vit qu'un individu construit sa confiance en ses capacités. À l'opposé, les échecs seraient plutôt susceptibles de miner cette confiance. En contexte scolaire, les expériences de maîtrise sont constituées des performances scolaires antérieures (réussites et échecs), du parcours de formation (dont les épisodes de redoublement) et de l'histoire scolaire de l'élève. Et non seulement l'individu doit-il vivre des succès, mais il doit surtout se les attribuer, c'est-à-dire avoir la conviction qu'ils sont dus à son travail et à ses efforts, et non exclusivement à la chance (Dweck, 2000). Un moyen de faire vivre des expériences de maîtrise est de concevoir une tâche d'un degré de difficulté légèrement inférieur au niveau de compétence actuel des élèves, pour leur faire vivre un sentiment de réussite, puis exploiter cet acquis en leur proposant des tâches de plus en plus difficiles (Galand & Vanlede, 2004). On peut aussi morceler les savoirs à enseigner en sous-objectifs proximaux facilement maîtrisables, mais présentant tout de même un défi.

Les expériences vicariantes, où les individus apprennent au contact d'autrui, influencent aussi le SEP. Parmi ces expériences, la comparaison sociale joue un rôle important : les élèves qui se considèrent moins compétents que les autres persèverent moins et ont de moins bonnes performances que les élèves qui se perçoivent comme plus compétents que leurs collègues. Cela devient particulièrement problématique pour des élèves faibles, qui se retrouvent, le plus souvent, désavantagés par cette comparaison, entraînant, du même coup une baisse de leur SEP et, possiblement, de leurs performances. Il apparaît donc essentiel de chercher à aplanir les inconvénients de la comparaison sociale et d'en exploiter les avantages dans la classe. Pour y parvenir, on multipliera les occasions d'observer des pairs ayant fait preuve d'un comportement de réussite, par exemple, en demandant à un élève de modéliser ou d'expliquer comment il a utilisé une stratégie enseignée en classe pour réaliser une tâche donnée. Recourir à des évaluations critériées non normatives, présenter les tâches comme des occasions d'améliorer sa compétence et sa maîtrise, et recourir à des stratégies enseignées sont

d'autres moyens de le faire. Dans un tel contexte, les élèves qui se considèrent moins compétents persèverent autant, obtiennent des performances identiques aux autres élèves et sont plus résilients face à l'échec (Galand & Vanlede, 2004).

La persuasion verbale est la troisième source du SEP. Les individus sont, de fait, sensibles à la perception de leur entourage (parents, amis, collègues, professeurs, etc.) à leur endroit. La persuasion verbale regroupe les paroles d'encouragement et la confiance témoignée par autrui, mais aussi les conseils, les attentes et les marques de soutien. Les paroles gratifiantes provoqueraient une perception de soi positive, alors que les réprimandes et les moqueries auraient l'effet inverse, aussi puissant et durable (Sousa, 2002). En classe, ces messages peuvent prendre, selon Galand et Vanlede (2004), la forme de commentaires écrits sur les travaux d'élèves ou de comportements non verbaux de l'enseignante (regard, expression faciale, ton de voix). Certains choix pédagogiques influent aussi sur le SEP, dont les attentes de l'enseignante, les types de regroupement d'élèves et le niveau de difficulté des tâches proposées. Parmi ces messages, la rétroaction, ou feedback évaluatif, aurait une incidence non négligeable sur la compétence perçue.

Enfin, les états physiologiques et émotionnels participent à la formation du SEP. Selon Sousa (2002), au moment d'une réussite ou d'un échec, une puissante émotion, positive ou négative, est vécue par l'apprenant. Celle-ci est enregistrée par le cerveau et associée à cet événement. Par la suite, chaque fois que l'apprenant se retrouve dans des situations semblables ou s'en souvient, il ressent à nouveau la même émotion. Quand le souvenir et l'émotion sont positifs, ils augmentent le SEP et servent l'apprentissage. Quand ils sont négatifs, ils bloquent l'apprentissage et peuvent même pousser certains apprenants à éviter les situations où ils se croient susceptibles d'échouer. Cependant, à force de temps, d'efforts conscients et, dirons-nous, de soutien, un élève peut maîtriser ces états, nuisibles à l'apprentissage (Sousa, 2002). À titre d'exemple, une enseignante qui constaterait qu'un élève semble angoissé à l'annonce d'un examen pourrait

l'accompagner dans la gestion de cette émotion en l'aidant à l'identifier, à en comprendre la cause et à trouver des moyens d'y remédier.

Dans un même ordre d'idées, Perrenoud (2001a), qui s'est amplement intéressé à l'affectivité en contexte scolaire, soutient que l'élève a besoin, pour apprendre, d'être placé dans une situation affective favorable. Ce contexte propice et nécessaire à l'apprentissage serait toutefois affaibli par la menace des sanctions, des jugements cruels, de l'évaluation et des commentaires de l'enseignante parfois ironiques qui l'accompagnent, et qui seraient, toujours selon l'auteur, trop souvent caractéristiques des climats de classe actuels. Ainsi, il conviendrait de privilégier un contexte où l'élève a droit à l'erreur et au tâtonnement.

Les manifestations du sentiment d'efficacité personnelle. Le SEP n'est ni palpable ni visible. Il s'exprime toutefois à travers diverses manifestations observables chez un individu. Viau (2009) a élaboré la dynamique motivationnelle de l'élève. Cette dynamique fait intervenir, comme élément source de motivation, la perception de compétence, traduction qu'il fait du concept de SEP. Dans cette dynamique, la qualité de l'engagement et de la persévérance d'un élève dans une tâche scolaire témoigne, entre autres, de la qualité de son SEP. Selon cet auteur, « un élève montre qu'il est engagé cognitivement quand il recourt consciemment à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et qui lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée » (p. 53). Il apparaît donc raisonnable de penser qu'un élève fait preuve d'un SEP positif lorsqu'il s'engage volontairement dans une tâche, persévère et utilise des stratégies d'apprentissage efficaces.

Plus concrètement, Lecomte (2004) donne des exemples de comportements indicateurs d'un SEP fort que l'on peut observer chez des élèves : s'engager de manière productive dans une tâche; approfondir des exercices non réussis; persévérer malgré les échecs ou les difficultés; abandonner rapidement des stratégies erronées ou non

productives; démontrer de l'intérêt envers la matière enseignée; avoir de grandes aspirations ou ressentir de la satisfaction personnelle. L'auteur précise toutefois que ces indicateurs ne sont pas absolus : ils seraient aussi tributaires de facteurs personnels à l'élève et de l'environnement où il évolue. Viau (2009) fait aussi état de diverses stratégies d'évitement, indicateurs d'un faible niveau de motivation, auxquelles les élèves démotivés recourent régulièrement, et qui seraient aussi des indicateurs de leur faible perception de compétence. En voici quelques exemples : tarder à se mettre au travail, déranger les autres élèves, faire semblant de travailler, demander de sortir de la classe, poser des questions inutiles, lancer des gommes à effacer ou écrire sur son bureau. Cette liste n'est pas exhaustive. Disons simplement qu'il s'agit de toute stratégie visant à éviter de faire le travail demandé.

2.2 Les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et le SEP

Nous entendons par difficultés d'apprentissage « les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du programme de formation » (MEQ, 2003a, p. 2). Depuis l'implantation, en 1999, de la Politique de l'adaptation scolaire, plusieurs élèves en difficulté se retrouvent dans les classes secondaires régulières de français. Ces élèves seraient plus susceptibles de présenter un SEP faible, ayant vécu moins d'expériences de maîtrise, principale source du SEP.

De fait, les élèves en difficulté, dont le parcours scolaire est jonché d'échecs, auraient une perception négative d'eux-mêmes et de leur expérience scolaire. À l'opposé, les élèves cumulant les succès auraient davantage confiance en leurs capacités et leurs chances de réussir. Ces derniers accepteraient donc plus volontiers de s'engager dans une nouvelle tâche, d'y persévérer et de déployer les stratégies adéquates pour y parvenir. Par ailleurs, les élèves cumulant les échecs scolaires ont tendance à se dévaloriser et à se croire incapables de réussir une tâche demandée, signes d'un faible

SEP. Ainsi, certains élèves en difficulté choisiraient consciemment de ne plus s'investir dans leurs études, « estimant plus supportable pour leur ego d'avouer qu'ils n'ont rien fait et que cela leur est égal que d'admettre avoir à nouveau essayé, puis à nouveau raté » (Prot, 2003, citée par Plessis-Bélair, Sorin & Pelletier, 2006, p. 1). Selon Viau (2009), cette perception diminuerait leur motivation, donc leur engagement dans la tâche et leur persévérance, et, par conséquent, la qualité de leurs apprentissages. Il conviendrait donc de chercher à faire vivre à ces élèves des succès qui pourraient les amener graduellement à croire en leurs capacités. Galand et Vanlede (2004), qui ont passé en revue les articles empiriques concernant les croyances d'efficacité personnelle dans le domaine de l'enseignement et de la formation, rapportent qu'une enseignante peut soutenir le SEP en contexte scolaire, entre autres par ses choix en matière d'activités pédagogiques et d'évaluation des apprentissages.

2.3 L'évaluation comme moyen de susciter le sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire

Dans cette section nous mettons en évidence les liens qu'entretiennent le SEP et l'évaluation, celle au service de l'apprentissage plus spécialement.

L'évaluation en soutien aux apprentissages. L'évaluation fait partie des responsabilités enseignantes. Traditionnellement, elle est l'acte qui permet de juger du niveau d'apprentissage et de maîtrise des élèves à la suite de séquences d'apprentissage. Elle permet aussi de sanctionner les études d'un élève, c'est-à-dire affirmer que celui-ci démontre un niveau suffisamment élevé de maîtrise pour passer à un niveau scolaire supérieur ou pour obtenir le diplôme couronnant la fin de ses études (MEQ, 2003b).

L'avènement du Renouveau pédagogique a entraîné d'importants changements en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages scolaires. Alors que la fonction bilan de l'évaluation prédominait depuis les années 80 (Jalbert & Munn, 2001, p. 48), la nouvelle Politique d'évaluation (MEQ, 2003b) assortie au Renouveau pédagogique appelle à voir l'évaluation d'un nouvel œil, notamment en ce qui concerne sa fonction de soutien à l'apprentissage et le processus à mettre en place pour concrétiser celle-ci. De fait, la Politique insiste sur la nécessité, voire l'obligation d'intégrer l'évaluation à la dynamique d'apprentissage, plutôt que d'évaluer seulement au terme d'une séquence d'enseignement-apprentissage, afin qu'elle puisse jouer son rôle de levier pour la réussite de tous les élèves. En ce sens, dans la Politique, on peut lire : « L'élève n'apprend pas pour être évalué; il est évalué pour mieux apprendre » (p. 14).

Toutefois, tous ne considèrent pas l'évaluation comme profitable ou enrichissante. Selon Viau (1998), « les pratiques évaluatives au secondaire sont perçues par les élèves comme accablantes et démotivantes (p. 46-47) » et « [celles] mettant l'accent sur la performance, la compétition et la comparaison entre les élèves plutôt que sur l'apprentissage et la collaboration minent la motivation plus qu'elles ne la suscitent » (Viau, 2000, p. 7). Ainsi, il avance que l'évaluation centrée sur le processus d'apprentissage et le progrès accompli par l'élève constituerait la voie à suivre. Perrenoud (2001b) abonde dans le même sens et prône la fin de l'évaluation traditionnelle au profit d'une « évaluation formative critériée », qui serait un premier pas vers des « pratiques d'enseignement » plus ouvertes, actives et différenciées.

Allal et Mottier Lopez (2007) définissent l'évaluation en soutien aux apprentissages, qu'elles incluent dans l'idée d'évaluation formative, comme des « évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves qui permettent aux enseignants d'ajuster leurs méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage diagnostiqués » (p. 13). La Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003b) abonde dans le même sens, la définissant comme un

moyen pour l'enseignante de recueillir régulièrement des données sur les apprentissages des élèves et sur les effets de ses interventions. À partir de ces informations, l'enseignante sera en mesure d'ajuster son enseignement au besoin, en fonction des forces et lacunes identifiées. Mais surtout, l'évaluation dans sa fonction de soutien sera l'occasion de donner à l'élève de la rétroaction sur sa compréhension des notions étudiées et de lui permettre de s'ajuster en vue de productions ou évaluations futures. « En raison des possibilités de rétroaction et de régulation en cours d'apprentissage, l'évaluation représente un excellent moyen pour amener tous les élèves à la réussite (MEQ, 2003b, p. 14). » Il convient de préciser qu'il existe une certaine ambiguïté dans les écrits de langue française concernant la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation dans sa fonction de soutien à l'apprentissage, comme le soulignent Allal et Laveault (2009). Pour notre part, c'est la fonction de soutien de l'évaluation qui nous intéresse dans cet essai, ainsi que l'influence qu'elle peut avoir sur la réussite des apprentissages ciblés dans le programme de français, principalement grâce à la rétroaction transmise aux élèves. Il nous apparaît beaucoup plus pertinent de traiter de cette fonction plutôt que de la nature de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative. En effet, même une évaluation de nature sommative pourrait contribuer à soutenir les apprentissages des élèves (Allal & Laveault, 2009).

Concrètement, la Politique suggère l'ordre dans lequel devraient s'enchaîner les interventions de l'enseignante en ce qui concerne l'évaluation dans sa fonction de soutien. En début de séquence d'enseignement-apprentissage, une évaluation initiale permettra de sonder l'état des connaissances des élèves, d'ajuster le dispositif d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques des élèves et de mettre en place des activités d'apprentissage différenciées. En cours d'apprentissage, l'évaluation permettra de soutenir la progression des élèves; la prise d'information périodique indiquera les lacunes quant aux savoirs à acquérir et à l'état de développement des compétences disciplinaires. L'analyse de ces lacunes mènera l'enseignante à donner de la rétroaction ciblée et personnalisée aux élèves, qui eux, de

leur côté, devront réguler leurs apprentissages, c'est-à-dire exploiter les commentaires reçus pour ajuster leur démarche d'apprentissage. Cette analyse doit aussi amener l'enseignante à juger de l'efficacité de ses interventions pédagogiques et d'y apporter les modifications nécessaires au besoin. Dans les lignes qui suivent, nous approfondissons les principes de rétroaction et de régulation, qui sont indispensables à la mise en place de l'évaluation dans sa fonction de soutien.

Rétroaction, régulation et sentiment d'efficacité personnelle. La rétroaction, ou feedback évaluatif (Galand & Vanlede, 2004) ou commentaires rétroactifs (Mottier Lopez, 2012) correspondent à l'action de l'enseignante qui « fournit régulièrement aux élèves des informations sur leurs forces et leurs faiblesses et propose des mesures d'enrichissement et de soutien appropriées » (MEQ, 2003b, p. 30). Selon Galand et Vanlede (2004), la rétroaction teinte aussi l'interprétation que les élèves font des expériences vécues en classe. Elle aurait donc une portée potentielle sur le développement du SEP, d'où la nécessité de porter attention à la formulation des commentaires rétroactifs.

Ainsi, les deux auteurs soutiennent que focaliser sur les moyens permettant aux élèves de mieux maîtriser la tâche à accomplir serait la meilleure manière de soutenir l'apprentissage et le développement du SEP. Ils soutiennent aussi que « le feedback sous forme de commentaires entraînerait « un intérêt et une performance plus élevés que le feedback sous forme de notes [chiffrées], de félicitations ou de notes [chiffrées] associées à des commentaires » (Galand & Vanlede, 2004, p. 103). De fait, c'est lorsque l'élève sait ce qu'il doit faire qu'il peut agir et ainsi développer ses compétences. Pour donner des effets positifs sur le SEP, la rétroaction devrait identifier les points forts et des points faibles du travail d'un élève, mais aussi fournir des moyens explicites et concrets, comme l'utilisation de stratégies enseignées en classe, pour permettre à l'élève d'améliorer sa maîtrise des contenus et ses futures productions, et s'approcher progressivement des plus hauts critères de réussite fixés par l'enseignante (Galand &

Vanlede, 2004). La rétroaction doit indiquer des attentes claires, formulées en des phrases courtes et en un vocabulaire simple, afin qu'elles soient bien comprises des élèves (Sousa, 2006). Quand une attribution causale accompagne la rétroaction, elle devrait transmettre le message que la compétence n'est pas innée et qu'il est possible de la développer par l'effort et le travail (Dweck, 2000).

Toujours au sujet de la forme des commentaires rétroactifs, Hattie (2009) précise quatre niveaux de rétroaction, dont trois seraient à privilégier. Les commentaires de niveau 1 concernent la tâche. Ils indiquent ce qui est correct ou incorrect, jusqu'à quel point la tâche a été réussie et ce que l'élève pourra ajouter, lors d'une future tâche, pour améliorer sa performance. Les commentaires de niveau 2 concernent les processus cognitifs et les connaissances procédurales que l'élève a ou aurait dû exploiter pour assurer la bonne réalisation de la tâche. Les commentaires de niveau 3 encouragent l'élève à s'autoréguler et à faire montre d'autonomie dans la réalisation des tâches. Les commentaires de niveaux 2 et 3 auraient un fort impact sur les croyances d'efficacité et sur les compétences de l'élève à s'autoréguler. Les commentaires de niveau 4, qui ont une portée plus affective et qui sont plus tournés vers l'ego de l'élève (par exemple : *Tu es vraiment brillante!*), n'auraient pas d'impact sur la réussite et décourageraient l'initiative et la prise de risque. Si fulgurant soit l'effet attendu de la rétroaction, celui-ci se produira uniquement si l'élève exploite les commentaires reçus.

La régulation consiste en l'exploitation de la rétroaction. Elle est l'action de l'élève qui ajuste ses stratégies et qui prend en charge ses apprentissages en fonction des commentaires formulés par son enseignante (MEQ, 2003b). Allal (2007, citée par Mottier Lopez, 2012) parle pour sa part d'un « processus cognitif ou métacognitif qui a pour finalité d'assurer le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales qui contribuent à la transformation des connaissances et compétences de l'apprenant » (p. 7). Quand on évoque la régulation de l'apprentissage, il est supposé que celle-ci provienne de l'élève. On parle alors d'autorégulation ou de régulation interne.

Ici, l'enseignante ne peut donc que susciter et soutenir l'autorégulation, par diverses interventions, dont la rétroaction.

Les informations tirées de l'évaluation des apprentissages constituent par ailleurs un moyen pour l'enseignante de réguler son enseignement. En effet, en réponse aux besoins des élèves identifiés par le biais de l'évaluation, l'enseignante proposera des mesures de soutien visant à combler ces lacunes ou encore des mesures d'enrichissement qui permettront aux élèves de pousser davantage la maîtrise de la compétence à développer (MEQ, 2003b; Mottier Lopez, 2012). Une des découvertes clés de l'étude de Hattie (2009) est que la rétroaction faite à l'élève est l'un des facteurs les plus influents sur la réussite scolaire. Toutefois, l'évaluation de l'impact de ses interventions par l'enseignante, à partir de la rétroaction tirée des travaux d'élèves, et la régulation de son enseignement en fonction des besoins identifiés de ses élèves produiraient un effet encore plus grand.

Galand et Vanlede (2004), qui ont passé en revue les articles empiriques concernant les croyances d'efficacité personnelle dans le domaine de l'enseignement et de la formation, ont entre autres identifié la rétroaction et la régulation des apprentissages comme des moyens concrets et efficaces pour augmenter le SEP des apprenants, même quand celui-ci est faible et même quand leur niveau de compétence initial est bas. Par ailleurs, les travaux de recherche récents en éducation positionnent l'évaluation dans sa fonction de soutien comme une clé pour la réussite des élèves. Notamment, les travaux expérimentaux et les méta-analyses actuelles (dont celles de John Hattie) montrent clairement que l'évaluation en soutien aux apprentissages permet de faire progresser les élèves plus facilement et plus efficacement que l'évaluation sommative » (Psychologie de l'apprentissage, 2014, section *L'évaluation*). Black et William (2010) abondent dans le même sens : « Formative assessment [terme qui désigne l'évaluation dans sa fonction de soutien dans la littérature de langue anglaise] is an essential component of classroom work and can raise student achievement » (p. 81).

Selon Bandura (1997/2007), des activités d'apprentissage judicieusement structurées constituent des expériences de maîtrise (principales sources du SEP) soutenant l'intérêt intrinsèque et le sentiment d'efficacité cognitive, même quand ces derniers sont initialement absents. Ces activités devraient « combiner un but à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et à maintenir les efforts de la personne tout au long du parcours » (Bandura, 1997/2007, p. 329). La validation progressive de ces sous-objectifs fournirait des indicateurs croissants de maîtrise qui susciteraient et nourriraient un SEP progressif. « Couplés à du feedback ou à des auto-évaluations, ces objectifs proximaux permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la performance des participants et de susciter davantage d'intérêt » (Galand & Vanlede, 2004, p. 99). Dans un tel contexte, l'évaluation serait « l'une des forces les plus puissantes influençant l'éducation » (Galand et Grégoire, 2000, p. 10). L'évaluation en soutien aux apprentissages et ses principes essentiels sont entièrement compatibles avec ces recommandations. Il est ainsi permis de croire qu'intervenir dans la démarche d'apprentissages des élèves en structurant notre enseignement autour des principes de l'évaluation en soutien aux apprentissages serait un geste pertinent et approprié pour améliorer le SEP des élèves, dont ceux en difficulté, et les faire cheminer vers la réussite.

Conclusion. Nos lectures sont sans équivoque : le SEP est à la base de la réussite scolaire et il existe une panoplie d'interventions pédagogiques susceptibles de le susciter chez tous les élèves, même ceux en difficulté. Il s'agirait donc, pour une enseignante, d'agencer celles-ci au cœur d'une stratégie pédagogique judicieusement construite pour en concrétiser les effets souhaités sur la réussite. Une stratégie pédagogique consiste en un plan d'action composé d'un ensemble de méthodes, de démarches et de techniques qui visent l'atteinte de buts éducationnels (Legendre, 2005). C'est le concept qui convient le mieux à l'intervention que nous souhaitons mener dans notre classe de stage en français. Ainsi, notre stratégie pédagogique s'articule autour de l'évaluation dans sa

fonction de soutien aux apprentissages et d'importants principes de celle-ci, la rétroaction à l'élève principalement. S'y intègre une SAÉ conçue de manière à concrétiser, en classe, les expériences actives de maîtrise, principale source du SEP. Ainsi conçue, cette stratégie est susceptible de favoriser le SEP et le développement de la compétence en écriture chez les élèves, ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage plus spécialement.

2.4 Objectifs

Notre objectif général est le suivant :

- Mettre à l'essai, de manière systématique et réflexive, l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages comme stratégie pédagogique permettant de susciter le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves en difficulté d'apprentissage en classe régulière de français au 2^e cycle secondaire.

Notre objectif spécifique est le suivant :

- Décrire les effets perçus par les élèves et par l'enseignante de la mise en place de cette stratégie pédagogique sur le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en classe régulière de français au 2^e cycle secondaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre résume les principaux aspects de notre méthodologie. Nous y expliquons nos choix, qui sont liés à nos objectifs de développement professionnel.

3.1 Type de recherche

Notre recherche, de nature principalement descriptive, appelle plusieurs dispositifs méthodologiques et privilégie l'approche qualitative. Celle-ci permet à une chercheuse de s'ancrer dans un milieu pour comprendre un phénomène ou une réalité, de recueillir des données de nature narrative et visuelle ainsi que des perceptions et des réflexions des participants (Loiselle & Harvey, 2007) pour les mettre en relation avec des concepts théoriques, les interpréter et donner du sens au vécu des participants (Savoie-Zajc, 2004). En ce sens, notre démarche est aussi interprétative, notre objectif spécifique consistant à décrire le vécu d'élèves exposés à une notre stratégie pédagogique dans le contexte d'une classe de français de 2^e cycle secondaire.

La démarche générale que nous avons retenue s'apparente à celles que l'on retrouve dans plusieurs types de recherche qualitative, principalement la recherche action. En effet, les limites entre les différents modèles de recherche qualitative sont perméables (Loiselle & Harvey, 2007). Notre démarche s'apparente à la recherche action d'abord parce que nous agissons comme chercheuse et stagiaire, alternant entre la réflexion, plus théorique, et l'action dans la réalité de la classe (Dolbec & Clément, 2004). La recherche action (Paillé, 2007) caractérise aussi notre démarche, consistant à étudier, documenter et comprendre les relations existant entre diverses variables (développement de la compétence *Écrire des textes variés*, élèves en difficulté, SEP et principes de l'évaluation en soutien aux apprentissages), à les mettre en interaction dans une expérimentation en contexte scolaire réel (le stage II), à tenter de mettre en place

certaines conditions essentielles (rétroaction et incitatifs à l'autorégulation) et à observer les effets de nos interventions (manifestations du SEP chez les élèves en difficulté).

Puisque nous devons bâtir une stratégie pédagogique afin d'intervenir en classe, notre démarche s'apparente aussi à une recherche développement, que Loisel et Harvey (2007) définissent comme « la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (p. 44). Très étayé, ce dernier confère rigueur à notre démarche. À la section 3.4, nous aborderons plus en profondeur le processus retenu pour développer notre stratégie pédagogique.

3.2 Intervention

Contexte. Nous avons mené notre intervention à l'école La Ruche de Magog (Commission scolaire des Sommets) dans le cadre du second et dernier stage de nos études à la maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Durant ce stage, nous avons la responsabilité de quatre classes de français régulières, soit une de niveau 3^e secondaire et trois de niveau 5^e secondaire. Le stage s'étant déroulé en début d'année scolaire, du 14 septembre au 11 décembre 2015, il comporte certaines particularités : il concorde avec la rentrée des classes, chevauche deux étapes scolaires et inclut la préparation du premier bulletin.

Participants. Les participants à notre étude provenaient du groupe comptant, selon notre enseignant associé, le plus d'élèves avec des difficultés d'apprentissage en français. Tous les élèves de cette classe faisaient partie du programme de concentration Sports-Arts-Études. L'une des caractéristiques de cette concentration est que les élèves doivent présenter et maintenir une moyenne générale d'au moins 70 % pour y être admis et y demeurer. Malgré cette exigence, plusieurs élèves ne cumulant pas cette moyenne sont maintenus dans ce programme, par mesure motivationnelle. En ce sens, des élèves

éprouvant des difficultés d'apprentissage sont susceptibles de se retrouver en classe régulière de français. Nous avons composé un sous-groupe de dix élèves en difficulté à partir des résultats à la production écrite réalisée en début d'année, avant notre arrivée. À partir des notes accordées par notre enseignant associé, nous avons retenu les dix élèves formant le tiers inférieur de la classe, soit ceux ayant obtenu les résultats les plus faibles à la production initiale. Nous avons ensuite fait parvenir aux parents de ces élèves une lettre (Appendice A) demandant leur consentement à la participation de leur enfant à notre projet. Parmi ce sous-groupe, nous avons documenté plus en profondeur le cas de trois élèves que nous allions suivre de plus près durant notre expérimentation. Mentionnons ici que, bien que notre enseignant associé ait évalué la production écrite initiale pour constituer la note au premier bulletin, nous l'avons réévaluée à partir d'une seule et même grille descriptive conçue aux fins de recherche, pour assurer la cohérence de l'évaluation des productions écrites initiales et finales.

Description de l'intervention. Par notre projet, nous voulions soutenir le développement du SEP chez les élèves en difficulté en classe régulière de français au moyen d'une stratégie pédagogique articulée autour d'importants principes de l'évaluation en soutien aux apprentissages, la rétroaction à l'élève principalement. Nous y avons associé une SAÉ portant sur l'argumentation, qui est un thème primordial en 5^e secondaire et qui constitue l'objet d'évaluation de l'épreuve ministérielle menant à la sanction des études secondaires. Nous avons construit cette SAÉ en nous assurant de présenter des savoirs correspondant aux critères d'évaluation prescrits dans le cadre d'évaluation en français (MELS, 2011).

Pour guider nos choix durant la conception de notre stratégie pédagogique, nous nous sommes inspirée de principes relevés durant nos lectures. D'abord, en partant des temps de l'évaluation dans sa fonction de soutien, nous avons d'abord placé des jalons d'évaluation : une évaluation diagnostique en début d'intervention, puis une évaluation finale pour la conclure. Entre ces jalons, nous avons inséré une SAÉ sur

l'argumentation. Les savoirs abordés durant la SAÉ ont été fragmentés en sous-thèmes et, donc, en sous-objectifs facilement atteignables par tous les élèves. Pour concrétiser les expériences actives de maîtrise, nous avons inséré deux évaluations en cours d'intervention. Ces situations d'évaluation semi-complexes amenaient les élèves à démontrer leur compréhension et leur capacité à mettre en application des procédures vues préalablement en classe (Landry, 2016) relativement à une portion seulement des attentes associées à la compétence à rédiger un texte argumentatif. Ainsi, les deux évaluations de soutien comprises dans notre SAÉ consistaient en la rédaction d'un paragraphe d'introduction et la rédaction d'un paragraphe de développement. La correction de ces évaluations partielles allait nous permettre de donner aux élèves de la rétroaction à deux reprises durant la SAÉ. Notre rétroaction a pris la forme de pistes d'amélioration claires visant à permettre aux élèves de s'autoréguler et d'améliorer la qualité de leur production finale. En permettant des progrès graduels, cette approche favoriserait le SEP et la performance, susciterait plus d'intérêt et serait particulièrement bénéfique chez les élèves en difficulté (Galand & Vanlede, 2004).

Notre SAÉ comportait 12 cours et s'est déroulée sur 5 semaines, soit du 3 novembre au 11 décembre, date de la fin de notre stage. Cependant, il est à noter que celui-ci a coïncidé avec une période tumultueuse dans le monde de l'éducation au Québec, incluant trois journées de grève générale qui ont bousculé l'avancement de notre SAÉ et qui nous ont obligée à effectuer des réaménagements. Ainsi, nous avons dû laisser nos groupes terminer la production finale en compagnie de notre enseignant associé, après la fin du stage.

3.3 Étapes de la démarche générale

Notre démarche générale comporte quatre grandes étapes. L'étape 1 a consisté à la recension d'écrits au sujet de l'évaluation en soutien aux apprentissages, du SEP, des

élèves présentant des difficultés et de certains obstacles à l'apprentissage du français. À l'étape 2, nous avons fait la synthèse des principes relatifs à l'évaluation en soutien aux apprentissages, aux dimensions du SEP à observer en classe, aux spécificités associées au SEP des élèves en difficulté d'apprentissage et aux manières de soutenir le SEP en classe secondaire de français. Le fruit de ces deux étapes constitue notre cadre de référence. À l'étape 3, nous avons bâti notre stratégie pédagogique, telle que décrite à la section 3.2. À l'étape 4, nous l'avons mise à l'essai. Nous avons alors réalisé des interventions ciblées en classe de français en vue de soutenir le SEP, observé les manifestations du SEP durant ces interventions et collecté des données auprès des élèves considérés en difficulté. À l'étape 5, nous avons synthétisé et analysé les données recueillies afin de dégager nos conclusions concernant les bienfaits et les limites d'une stratégie pédagogique articulée autour de l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages sur le SEP d'élèves en difficulté en classe secondaire de français. De fait, le processus de recherche retenu s'inspire des cinq phases du modèle de recherche développement de Harvey et Loiselle (2009), que nous avons adapté aux exigences de l'essai pour la maîtrise en enseignement, dont la démarche apparentée à la recherche action et le développement des compétences professionnelles enseignantes. Nous présentons ces adaptations dans les lignes qui suivent.

Étape 1 - origine de la recherche. Dans le modèle de Harvey et Loiselle (2009), cette étape consiste à définir l'origine de la recherche, à soulever des questions, à définir des objectifs de recherche et à démontrer l'intérêt du projet. Pour notre part, l'origine de la recherche a été exposée dans notre chapitre d'introduction et dans le chapitre *Problématique* : nous y avons présenté un problème dont nous avons pris conscience lors d'une expérience d'enseignement auprès d'élèves en difficulté, spécifié l'idée de développement, nos questions et l'intérêt du projet. Nos objectifs ont été formulés et placés après le cadre de référence, ce qui respecte mieux le déroulement habituel d'une démarche de recherche.

Étape 2 - référentiel. Pour Harvey et Loisel (2009), cette étape consiste à recenser les théories et diverses considérations concernant le sujet de recherche afin de justifier et guider les décisions menant au développement d'un objet, notamment pédagogique. Notre cadre de référence fait état de la recension des écrits consultés et comporte des théories générales concernant notre sujet de recherche, des caractéristiques du public visé par notre produit et du domaine d'apprentissage couvert, des approches pédagogiques et des stratégies d'apprentissage connexes, ainsi que des principes régissant la conception du type de produit à développer. Notre réflexion et notre recension théorique nous ont menée à élaborer, comme moyen de contribuer à la résolution du problème exposé au chapitre 1, une stratégie pédagogique intégrant des principes de l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages, principalement la rétroaction à l'élève.

Étape 3 - méthodologie de recherche. Selon Harvey et Loisel (2009), cette étape présente principalement le modèle d'action ainsi que les méthodes et les outils de collecte et d'analyse de données. Certaines de ces étapes, plus techniques, n'étant pas pertinentes pour notre projet, nous avons adapté la méthodologie de ces auteurs. Ainsi, notre démarche met l'accent sur un problème à résoudre (comment de soutenir le SEP des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en classe secondaire de français et qui peinent à développer la compétence *Écrire des textes variés*) par la conception d'une stratégie intégrant les principes de l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages. Pour recueillir des données et soutenir notre travail de développement, nous avons retenu le journal de bord, les questionnaires préintervention et postintervention ainsi que les travaux d'élèves. Ces outils seront présentés plus longuement à la section 3.4 – Méthode et outils de collecte de données.

Étape 4 - opérationnalisation. Dans le modèle de Harvey et Loisel (2009), l'étape d'opérationnalisation, comportant la conception, la réalisation, les mises à l'essai et la validation de l'objet, s'avère très spécifique à une recherche pour le développement

d'un objet en éducation, dans notre cas, une stratégie pédagogique. Dans la phase de conception, nous avons défini les lignes générales de notre stratégie. Nous avons ensuite mis en place dans la classe la stratégie pédagogique retenue, soit l'évaluation comme moyen de soutenir les apprentissages des élèves en difficulté, dans laquelle nous avons inséré une SAÉ portant sur l'argumentation. Le stage II a été l'occasion de mettre le tout à l'essai et de recueillir des données utiles pour mieux comprendre les interactions entre cette stratégie et les élèves. Ces données seront réinvesties pour peaufiner notre objet en fonction du contexte d'utilisation et des utilisateurs, soit les élèves et l'enseignante. Il est à noter que notre recherche ne comporte pas d'étape de validation proprement dite.

Étape 5 - résultats. Nous détaillerons, à la section 3.5 de ce chapitre, les méthodes de traitement, d'analyse et de synthèse des données en vue de la présentation des résultats et de l'analyse de l'intervention (chapitre 4).

3.4 Méthodes et outils de collecte de données

Les outils de collecte de données que nous avons retenus sont le journal de bord, le questionnaire sur le SEP des élèves (préintervention et postintervention), ainsi que les productions écrites initiales et finales.

Le journal de bord. Notre objectif spécifique est de décrire les effets perçus de la mise en place d'une stratégie pédagogique intégrant d'importants principes de l'évaluation en soutien aux apprentissages sur le SEP d'élèves en difficulté dans notre classe de français. Nous avons donc tenu un journal de bord, où nous avons noté des comportements et des paroles d'élèves permettant de déduire et d'apprécier les manifestations du SEP. Par souci de cohérence, les données recueillies étaient en lien avec les principaux éléments de notre cadre conceptuel. Mises en relation avec les propos de Bandura (1997/2007) et de Viau (2009), ces données nous ont permis

d'observer la manifestation de certains aspects des théories de ces auteurs et contribuer ainsi à l'atteinte de notre objectif spécifique.

Le questionnaire sur le SEP des élèves. Nous avons conçu les questionnaires QSEP_pré et QSEP_post afin d'avoir un aperçu de la manière dont les élèves perçoivent qu'ils sont efficaces en français (compétence *Écrire des textes variés*) (Appendice B). Ce questionnaire est inspiré de celui de Boyer (2012), visant à sonder les croyances de compétence liées à la bonne maîtrise de l'orthographe et de la grammaire d'élèves de 1^{re} secondaire, et de celui de Masson (2011), qui vise à mesurer le sentiment d'efficacité scolaire d'élèves des cycles élémentaires et moyens du système scolaire français. Les questionnaires de ces auteurs respectent les recommandations de Bandura (1997/2007; 2006) concernant les modalités de mesure du SEP et ils ont été validés. Pour les besoins de notre expérimentation, nous avons tiré de l'un ou l'autre de ces questionnaires huit énoncés facilement adaptables au contexte de notre classe et les avons adaptés à la compétence en écriture. Nous avons complété notre questionnaire de six énoncés de notre cru, évoquant des aspects de la compétence *Écrire des textes variés* ou, encore, divers principes relevés durant nos lectures, dont l'utilisation de stratégies d'évitement. En ce qui concerne l'échelle d'appréciation, il s'agit d'une échelle de Likert comportant quatre échelons, afin de rendre chacun plus exclusif. L'absence d'échelon central neutre vise à accentuer les contrastes soutenant ainsi la prise de décision, puisque les participants doivent se prononcer en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés.

Les productions écrites initiales et finales. Les travaux d'élèves sont une source riche d'information. En début de stage, la production initiale, soit la rédaction d'un paragraphe de développement d'un texte argumentatif, nous a permis d'identifier certaines lacunes dans la compréhension des élèves et d'adapter notre SAÉ afin d'y remédier. En fin d'intervention, la production finale, soit la rédaction d'un texte

argumentatif complet, a été l'occasion porter un jugement sur la qualité des apprentissages des élèves après qu'ils aient été exposés à notre stratégie pédagogique.

En résumé, notre collecte de données s'est déroulée en trois temps. Avant l'intervention, nous avons procédé à deux prises d'information : la production initiale sur le texte argumentatif et le questionnaire QSEP_pré. Nous avons amorcé notre intervention en annonçant le thème qui allait être abordé durant les semaines à venir : l'argumentation, puis nous avons administré le questionnaire QSEP. En faisant précéder le questionnaire d'une mise en situation, nous avons voulu faire en sorte que les réponses des élèves du sous-groupe soient le plus possible en lien avec leur perception de compétence en argumentation et non avec la SAÉ qui venait de se terminer. Ensuite, nous avons expérimenté notre stratégie pédagogique intégrant une SAÉ portant sur le texte argumentatif. Durant cette période, nous avons observé et écouté les élèves afin d'étayer notre journal de bord. Au terme de la SAÉ, nous avons annoncé la production écrite finale, soit rédiger un texte argumentatif. Avant de lancer les élèves dans cette tâche, nous avons fait remplir aux élèves du sous-groupe le questionnaire QSEP_post.

3.5 Méthode de traitement, d'analyse et de synthèse des données

Journal de bord. Les informations consignées dans le journal de bord ont été utilisées comme des informations contribuant à dresser le portrait des élèves que nous avons suivis. Notamment, nous avons porté attention aux indicateurs de SEP de Lecomte (2004) et aux stratégies d'évitement de Viau (2009) présentés à la section 2.1 de cet essai. Les données issues de notre journal de bord serviront aussi à illustrer nos propos à la section 4.2 Analyse de l'intervention.

Productions écrites. Nous avons évalué les productions écrites des élèves à partir d'une grille descriptive en français écrit fournie par notre enseignant associé, que nous avons modifiée aux fins de recherche. L'appendice C présente la grille descriptive modifiée, utilisée pour l'évaluation des productions initiales et finales. La première correction apportée a été d'uniformiser la valeur des échelons du critère 3 en déterminant une différence de points égale entre chacun d'eux, ce qui n'était pas le cas dans la grille originale. La seconde modification apportée a été d'assurer la correspondance note/cote pour les critères 4 et 5, car la grille originale sous-divisait les échelons pour ces deux critères. Pour ce faire, en respectant la structure catégorielle, nous avons attribué une seule valeur à chaque échelon de ces deux critères en déterminant, encore ici, une différence de point égale entre chacun d'eux. Ainsi, il y a un pas de 5 entre chaque échelon du critère 5 et un pas de 4 entre chaque échelon du critère 5. Enfin, nous avons établi une échelle de notation pour la conversion des notes en cotes. Voici la correspondance note/cote que nous avons déterminée : A = 90 à 100, B = 70 à 90, C = 50 à 70, D = 30 à 50, E = moins de 30. Mentionnons que, dans cette échelle, la valeur supérieure de l'intervalle est incluse dans la catégorie suivante. Par exemple, une note de 70 % équivaut à B et non pas à C. Pour plus de clarté, nous avons remis aux élèves des notes en pourcentages, notes que nous avons converties en cotes pour les besoins de cet essai. En raison de ces modifications, les résultats globaux aux productions écrites présentés dans notre essai peuvent différer de ceux donnés aux élèves en classe à partir de la grille originale. Enfin, précisons que nous avons gardé telle quelle la pondération de chacun des critères d'évaluation.

Pour les deux productions écrites, les résultats ont été compilés dans un dossier Excel en vue de faire une analyse des critères d'évaluation les mieux ou les moins bien réussis par les élèves. Nous avons aussi comparé les résultats avant et après l'intervention afin d'apprécier les changements dans la compréhension des élèves et vérifier la portée de notre intervention le cas échéant.

Données issues des questionnaires sondant le SEP. Pour être en mesure d'apprécier le SEP de chaque élève, nous avons accordé une cote à chaque échelon des questionnaires QSEP préintervention et postintervention. Ainsi, nous avons attribué la cote 1 à l'échelon *Tout à fait en désaccord*, la cote 2 à l'échelon *Plutôt en désaccord*, la cote 3 à l'échelon *Plutôt en accord* et la cote 4 à l'échelon *Tout à fait en accord*. Il est à noter que nous avons procédé à un recodage pour les énoncés 2 et 9, en raison du sens de ces énoncés. Ainsi, après le recodage selon l'échelle inversée, l'échelon *Tout à fait en désaccord* (témoignant d'un niveau de confiance élevé) correspond désormais à la cote la plus élevée (cote 4). En établissant une échelle de cotes, nous avons pu calculer un score SEP initial et final unique, incluant nos ajouts, pour chaque élève du sous-groupe. Nous avons aussi réalisé une analyse descriptive où nous avons comparé les réponses avant-après et apprécié les variations du SEP.

Au moment d'interpréter nos résultats, nous avons vérifié comment d'autres auteurs s'étant intéressés au SEP avaient procédé pour donner du sens aux données recensées. Bien que Boyer (2012) ait aussi calculé le score SEP d'élèves à partir de données recueillies par des questionnaires sondant le SEP, sa méthodologie mettait surtout l'accent sur le calcul du biais d'évaluation des élèves, ce qui n'était pas pertinent pour notre investigation. Pour sa part, Masson (2011) a utilisé une méthodologie assez complexe, que nous n'étayerons pas ici, mais qui ne convenait pas non plus aux besoins de notre essai. En effet, notre investigation se situe dans le contexte restreint d'une classe d'élèves de 5^e secondaire et se déroule lors d'un stage en enseignement. Dans ce contexte, nous souhaitons recueillir des informations sur un sous-groupe d'élèves et exploiter ces indices pour décrire leur SEP et ajuster notre stratégie pédagogique. Pour analyser les résultats, nous avons choisi de faire des catégories; nous avons déterminé le nombre d'énoncés qu'un élève devait avoir coté *Plutôt en accord* ou *Tout à fait en accord* pour se voir attribué un certain profil relié au SEP. Comme notre questionnaire comportait 14 énoncés, nous avons déterminé que coter positivement de un à cinq énoncés correspondrait à un profil SEP faible, coter positivement de six à dix énoncés

correspondrait à un profil SEP moyen et coter positivement de 11 à 14 énoncés correspondrait à un profil SEP élevé. Nous avons ainsi pu décrire un profil SEP initial, une certaine tendance, pour chaque élève, que nous avons pu comparer avec son profil final et avec le profil d'autres élèves. Ces données importantes nous ont permis de dresser le portrait de nos élèves en difficulté et d'établir des liens avec des éléments de notre cadre de référence, répondant ainsi à notre objectif spécifique.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Ce chapitre expose les données obtenues par le biais de nos différents outils de collecte. Nous y présentons les résultats des élèves aux productions écrites initiales et finales, et les profils d'élève relevés à partir des questionnaires QSEP préintervention et postintervention. Les informations recueillies de manière informelle et notées dans le journal de bord serviront à dresser le portrait des élèves de notre sous-groupe ainsi qu'à compléter et à nourrir l'analyse de l'intervention. À ceci s'ajoute les résultats d'un questionnaire à réponses ouvertes (Appendice H), qui n'a pas été présenté dans la méthodologie, puisqu'il s'est imposé en fin d'intervention, et qui sera décrit plus loin dans ce chapitre. Ces derniers résultats, qui seront utilisés dans l'analyse de l'intervention, ne sont pas présentés dans le texte, mais plutôt à l'appendice I. En deuxième partie de ce chapitre, nous faisons l'analyse de l'intervention menée en classe de stage et nous terminons en dégagant des pistes d'amélioration de l'intervention.

4.1 Présentation des résultats

Dans cette section, nous exposons d'abord les résultats aux productions écrites, puis ceux découlant du questionnaire SEP. Il faut mentionner que nous présenterons plus en détail les résultats qui ressortent des productions initiales des élèves, alors que les résultats obtenus à la production finale seront brièvement exposés. En effet, notre intention consistait principalement à recueillir de l'information en début de stage pour être en mesure d'adapter au mieux notre intervention et soutenir rapidement les apprentissages des élèves. Il s'agit donc principalement de dresser le portrait de départ des élèves, dont ceux que nous suivons de plus près.

Analyse des productions écrites. Nous avons évalué les productions écrites initiales à partir d'une grille d'appréciation avec échelle descriptive (Appendice C). L'analyse a révélé que les dix élèves de notre sous-groupe ont une connaissance des éléments de base composant le paragraphe de développement du texte argumentatif allant d'acceptable (cote C) à bonne (cote B). En effet, tous ces élèves ont rédigé des paragraphes dont la forme et le contenu correspondent, à différents niveaux d'adéquation, à ceux du texte argumentatif. Ainsi, du point de vue du critère 1 – *Adaptation à la situation de communication*, les élèves ont choisi des arguments généralement pertinents, mais les ont trop peu développés, et ces arguments étaient parfois stagnants ou redondants. Les marques de modalité ont été peu exploitées et les sources n'étaient pas toujours présentes. Comme indiqué dans le tableau de compilation ci-dessous (tableau 4.1), pour le critère 1, la cote la plus fréquente (le mode) est C. Du point de vue du critère 2 – *Cohérence du texte*, l'erreur la plus fréquemment observée concerne la progression de l'information : les élèves affirment certains faits sans les expliquer, sans les détailler. Par ailleurs, la thèse n'est pas toujours rappelée, l'argument n'est pas toujours bien annoncé en début de paragraphe et la conclusion partielle était souvent absente en fin de paragraphe. Enfin, les procédés argumentatifs utilisés se résument à la citation, parfois non pertinente, au résultat de sondage et à l'exemple. Pour ce critère, sept élèves ont obtenu la cote B, et trois, la cote C.

Au critère 3 – *Vocabulaire*, les élèves ont, pour la plupart, très bien fait : le mode, c'est-à-dire la cote qui revient le plus souvent, est A. Au critère 4 – *Syntaxe et ponctuation*, nous avons constaté que l'oubli ou l'utilisation fautive de la virgule constituent la majorité des erreurs de ponctuation. À ce critère, les cotes les plus fréquentes sont D et E. Au critère 5 – *Orthographe*, qui regroupe les erreurs d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage, huit élèves de ce sous-groupe ont obtenu la cote E, alors que deux ont obtenu la cote D. L'accord des verbes et du groupe du nom sont les principales erreurs observées. Pour la plupart de ces élèves, c'est ce type

d'erreur qui a fait chuter leur note sous la barre des 60 %. Il est important de souligner que la pondération des critères 4 et 5 de la grille totalise 45 %.

Tableau 4.1 - Compilation des résultats pour chacun des élèves du sous-groupe, selon chacun des critères d'évaluation de la production écrite initiale

Critères d'évaluation	Élèves										Par critère
	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	Mode
Critère 1 - Adaptation à la situation de communication	C	C	C	B	C	B	C	C	B	C	C
Critère 2 - Cohérence du texte	B	B	B	B	C	B	C	B	B	C	B
Critère 3 - Vocabulaire	B	B	B	A	A	A	A	A	C	A	A
Critère 4 - Syntaxe et ponctuation	E	D	D	E	C	C	E	D	E	D	D-E
Critère 5 - Orthographe	E	D	E	E	D	E	E	E	E	E	E
Résultat global	(47 %)	(56 %)	(52 %)	(54 %)	(58 %)	(64 %)	(44 %)	(53 %)	(52 %)	(49 %)	
Conversion en cote	D	C	C	C	C	C	D	C	C	D	

À la lumière des informations mises en évidence grâce à l'analyse des productions initiales des élèves, si l'on tient compte uniquement du résultat en pourcentage, il s'avère qu'un seul élève du sous-groupe obtient un résultat global qui se situe au-dessus de la note de passage fixée à 60 %. Lorsque l'on utilise les cotes, ce qui est plus cohérent avec l'interprétation critériée, tous les élèves du sous-groupe sauf trois obtiennent la cote C (selon l'échelle de notation présentée à la section 3.5) : les élèves A01, A07 et A10 obtiennent la cote D. Toutefois, comme les critères 4 et 5 sont déterminants à l'épreuve unique ministérielle réalisée au terme de la 5^e année secondaire, il est aussi vraisemblable de croire que la presque totalité des élèves de notre sous-groupe se dirige vers un échec en ce qui concerne la compétence *Écrire des textes variés*, si aucune intervention différenciée en soutien aux apprentissages n'est mise en place pour réduire l'écart entre les résultats obtenus et ceux escomptés à la première étape de l'année scolaire. En d'autres mots, sans activités de soutien liées aux critères 4 et 5, concernant la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe d'usage et grammaticale (SPUG), l'écart risque de se creuser encore plus pour ces élèves.

Le tableau 4.2 indique les résultats des élèves à la production finale. Comme on peut le constater, si l'on s'en tient aux pourcentages, seuls quatre élèves n'atteignent pas la note de passage fixée à 60 %, alors qu'à la production initiale, c'était tous les élèves sauf un. Cela dit, lorsqu'on interprète les résultats à partir des cotes, il faut souligner que tous les élèves obtiennent la cote C, qui correspond à un niveau de performance que l'on peut qualifier d'acceptable selon la description associée à cet échelon dans la grille d'évaluation. En d'autres mots, les élèves A01, A07 et A10, qui avaient obtenu D à la production initiale, ont rejoint les autres élèves du sous-groupe. Considérant le mode, il est aussi intéressant de noter l'amélioration générale aux critères 1 et 3.

Tableau 4.2 - Compilation des résultats pour chacun des élèves du sous-groupe, selon chacun des critères d'évaluation de la production écrite finale

Critères d'évaluation	Élèves										Par critère
	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	Mode
Critère 1 - Adaptation à la situation de communication	B	B	C	B	C	B	B	B	B	B	B
Critère 2 - Cohérence du texte	B	B	C	B	C	B	B	B	A	B	B
Critère 3 - Vocabulaire	B	C	C	A	A	A	E	B	C	B	A-B-C
Critère 4 - Syntaxe et ponctuation	C	D	C	D	C	B	D	C	C	C	C
Critère 5 - Orthographe	E	E	E	E	C	E	D	E	E	D	E
Résultat global	(63 %)	(57 %)	(52 %)	(59 %)	(62 %)	(69 %)	(59 %)	(63 %)	(66 %)	(67 %)	
Conversion en cote	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	

Limites dans l'interprétation des résultats associés à la production écrite.

Une importante limite associée aux résultats que nous venons de présenter réside dans le fait que la grille descriptive utilisée n'a pas été validée auprès d'élèves de 5^e secondaire et dans des contextes similaires à celui dans lequel nous l'avons utilisée. On ne connaît pas non plus les qualités psychométriques de cet instrument, sa sensibilité ou sa fidélité par exemple. Il faut donc demeurer prudent dans l'interprétation des résultats. Cela dit, nous avons utilisé cette grille pour prendre de l'information sur nos élèves en vue

d'ajuster l'intervention pédagogique, c'est-à-dire comme un outil d'évaluation en soutien aux apprentissages, ce qui nous rapproche de la façon de faire dans un contexte normal d'enseignement (authenticité).

Une autre limite réside dans la pondération des critères d'évaluation. En observant la pondération des différents critères dans la grille descriptive, on constate que celle accordée aux critères 4 et 5 (SPUG) représente 45 % de la note de l'élève. Nous l'avons vu plus tôt, ce sont les faibles performances à ces deux critères qui ont fait en sorte que les résultats aux productions initiales se situent aux cotes D ou E pour la majorité des élèves du sous-groupe, alors que tous les élèves ont obtenu la cote A, B ou C en aux critères concernant l'adaptation à la situation de communication, la cohérence du texte et le vocabulaire (critères 1, 2 et 3). Devant ce constat, nous pensons qu'il serait pertinent de considérer deux catégories de critères, l'une concernant le contenu et la forme du texte (critères 1 et 2) et l'autre concernant la qualité de la langue (critères 3, 4 et 5). Attribuer deux cotes distinctes permettrait d'offrir à chaque élève un portrait plus représentatif de sa compréhension et de ses défis. Cela jouerait probablement sur sa perception d'efficacité en français. Et surtout, cela permettrait de planifier des interventions différenciées et des activités ciblées d'évaluation en soutien aux apprentissages selon ces deux catégories de critères.

Analyse du SEP à partir des questionnaires d'appréciation. La passation du questionnaire QSEP préintervention a permis de mettre en évidence les trois profils d'élève décrits au chapitre précédent, soit des élèves dont le SEP apparaît faible, moyen ou élevé. Les figures 4.1 à 4.10 (appendices D, E, F et G) montrent le profil SEP initial et le profil SEP final de chacun des dix élèves de notre sous-groupe. Comme en témoignent les résultats présentés dans le tableau 4.3, avant le début de notre intervention, 20 % des élèves de notre sous-groupe présentent un profil faible, 40 % présentent un profil moyen et 40 %, un profil élevé. Cette distribution parmi les trois

profils changera peu au terme de notre intervention : nous compterons un élève de plus dans le profil faible et un élève de plus dans le profil élevé. Tous les autres conserveront leur profil de départ. Le changement de profil SEP sera traité à la section 4.2.

Tableau 4.3 - Distribution des élèves du sous-groupe selon les trois profils SEP avant et après l'intervention

Profils d'élève préintervention					Profils d'élève postintervention			
Profils	Faible	Moyen	Élevé	Total	Faible	Moyen	Élevé	Total
n élèves	2	4	4	10	3	2	5	10
Pourcentage	20 %	40 %	40 %	100 %	30 %	20 %	50 %	100 %

Cas d'élèves présentant un profil SEP faible. L'appréciation donnée par les élèves A02 et A08 témoigne d'un profil SEP initial faible, qu'ils conserveront en fin d'intervention (figures 4.1 et 4.2, appendice D). Tout au long de notre intervention, nous avons observé chez ces élèves des comportements apparaissant comme des manifestations d'un faible SEP. L'élève A08 est généralement nonchalant, souvent affalé sur son bureau et a un regard absent. Il ne pose pas de question en classe, pas même en privé; il oublie souvent son manuel scolaire et demande souvent d'aller aux toilettes pendant les exercices de rédaction. Absent lors de la première évaluation, il n'a jamais repris le travail, malgré deux rappels. Pour sa part, l'élève A02 est très discret. Toutefois, il nous apparaît plus engagé dans la tâche : bien qu'il pose peu de questions en classe, il travaille assidument. Cet élève étant absent lors de la première évaluation, le texte produit à la maison n'est pas conforme aux attentes; celui produit lors de la seconde évaluation est soigné et répond très bien aux exigences, ce qui témoigne, pour nous, d'un désir de s'investir et de réussir. Cette description illustre le faible SEP de ces élèves et témoigne de la nécessité de les soutenir. Nous les avons retenus comme cas à suivre de plus près, qui feront l'objet d'observations plus approfondies.

Cas d'élèves dont le profil SEP a changé. Deux élèves seulement ont changé de profil SEP entre le début et la fin de l'intervention : l'élève A01 (figure 4.9, appendice G) est passé d'un profil moyen à un profil élevé et l'élève A09 (figure 4.10, appendice G) est passé d'un profil moyen à un profil faible.

À la lumière de ces résultats, on peut conclure qu'il n'y a pas d'amélioration notable du SEP pour l'ensemble des élèves de notre sous-groupe. Cela dit, d'autres indices recueillis à partir de nos observations laissent entendre que des changements se seraient produits chez certains élèves relativement à leur SEP en français, mais notre questionnaire n'aurait possiblement pas présenté la sensibilité nécessaire pour les mettre en évidence. On ne peut pas exclure cette explication.

Analyse des résultats du questionnaire QSEP pré et post selon chacun des énoncés. Afin de mieux comprendre la perception des élèves du sous-groupe concernant leur SEP et tout en considérant les limites de l'outil, nous avons procédé à l'analyse des résultats du questionnaire QSEP préintervention et postintervention, selon chacun de ses quatorze énoncés. La figure 4.11, à la page suivante, montre les résultats pour l'ensemble des élèves selon la fréquence des énoncés.

Lors de la passation du questionnaire QSEP_pré, les énoncés 4 et 5 sont parmi les énoncés ayant été cotés faiblement par plusieurs élèves. Nous allons les examiner de plus près, ainsi que les énoncés 13 et 14, car ils concernent la grammaire et l'orthographe, deux lacunes déjà identifiées chez les élèves de notre sous-groupe à partir de la production initiale. Ainsi, seulement deux élèves se sont dits *Tout à fait en accord* ou *Plutôt en accord* avec l'énoncé 4- *Si j'écris un texte de 125 mots, je pense que je suis capable d'orthographier tous les mots sans faire d'erreurs*, et quatre ont donné ces mêmes réponses pour l'énoncé 5- *Si j'écris un texte de 500 mots, je pense que je suis capable de faire moins de 7 % d'erreurs d'orthographe*. Ces cotes sont restées les

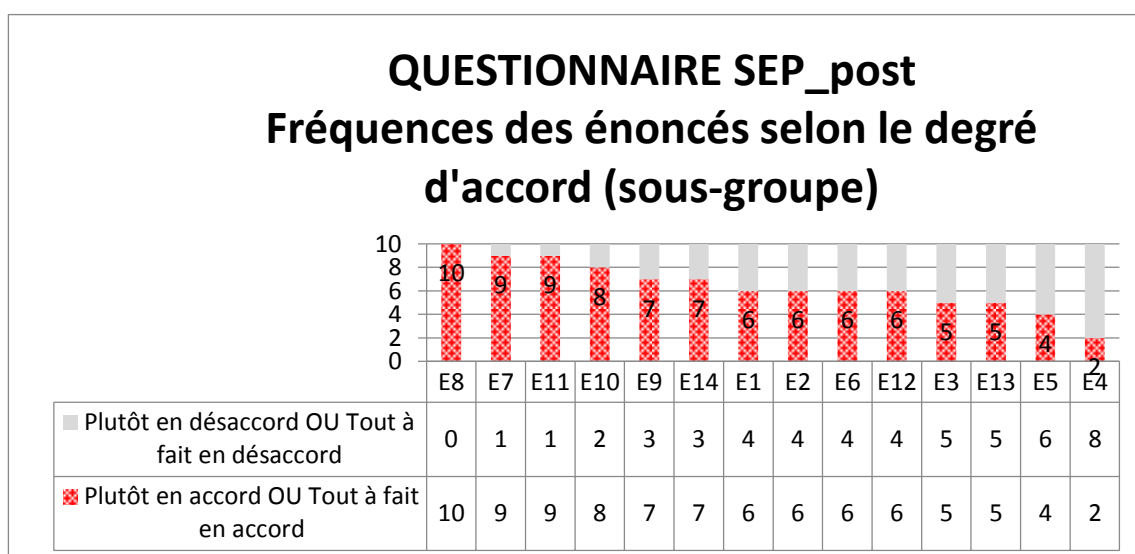
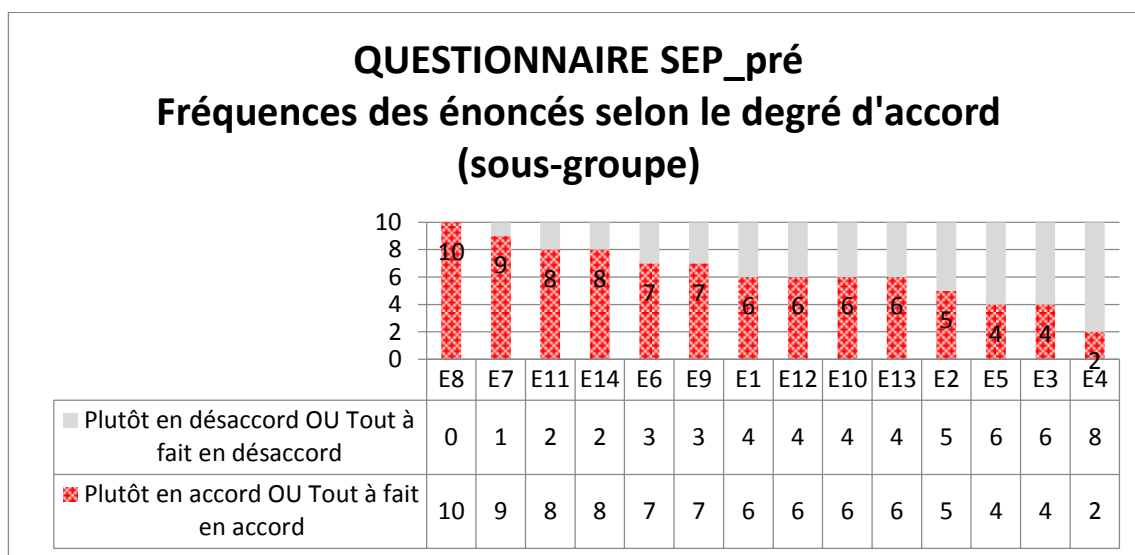


Figure 4.11 Fréquence des énoncés du questionnaire SEP pour l'ensemble des élèves du sous-groupe : (a) QSEP_pré; (b) QSEP_post

mêmes lors de la passation du questionnaire QSEP_post, comme on peut le voir à la figure 4.11b. Il est important de souligner qu'à la production initiale, deux élèves avaient obtenu la cote D, et huit, la cote E au critère 5 concernant l'orthographe et la grammaire, et que plusieurs n'avaient pas atteint la note de passage (60 %) à l'examen de grammaire

passé au terme d'un module de révision étudié en début de première étape. On peut ici se demander si les résultats obtenus en grammaire avant la passation du questionnaire QSEP_pré en novembre, dont les résultats à la production initiale, peuvent avoir influencé la perception qu'ont les élèves de leurs capacités relativement à l'orthographe.

Les énoncés 13 et 14 concernent aussi l'orthographe et la grammaire; ils sondent l'évaluation que les élèves font de leurs connaissances en grammaire et en orthographe ainsi que leur confiance en leur capacité d'utiliser ces connaissances au moment de rédiger un texte. Au questionnaire QSEP_pré, ces énoncés ont été cotés plus fortement que les énoncés 4 et 5, concernant aussi l'orthographe et la grammaire, par l'ensemble des élèves, ce qui paraît contradictoire. À l'énoncé 13- *Je pense que j'ai de bonnes connaissances en grammaire et je suis capable de les utiliser quand je rédige un texte*, six élèves se sont dits *Tout à fait en accord* ou *Plutôt en accord*, alors que la quasi-totalité des élèves (huit) ont donné ces mêmes réponses à l'énoncé 14- *Je pense que j'ai de bonnes connaissances en orthographe et je suis capable de les utiliser quand je rédige un texte*. Autrement dit, six élèves sur 10 font une appréciation positive de leurs connaissances en orthographe et croient pouvoir les utiliser judicieusement au moment de rédiger un texte et huit élèves sur dix évaluent tout aussi positivement leurs connaissances en grammaire et leur capacité à les mobiliser en situation d'écriture. Au questionnaire QSEP_post, tous les élèves ont accordé la même cote aux énoncés 13 et 14, sauf l'élève A09, dont le degré d'appréciation a diminué, passant de 3 à 1 (E13) et de 4 à 1 (E14) entre le premier et le second questionnaire. Rappelons que l'élève A09 est aussi celui dont le profil SEP s'est déprécié entre la passation des questionnaires QSEP_pré et QSEP_post. Malgré la variation des réponses de cet élève, l'énoncé 14 du questionnaire postintervention se classe parmi ceux ayant été cotés positivement par la majorité des élèves.

L'énoncé 3- *Je ne suis pas trop stressé quand je dois rédiger un texte, car je sais que je suis assez bonne ou bon pour réussir à le faire* a aussi été coté faiblement par l'ensemble des élèves du sous-groupe, six d'entre eux se disant *Tout à fait en désaccord* ou *Plutôt en désaccord* lors de la passation du questionnaire initial. À la seconde passation du questionnaire, les cotes sont restées inchangées, sauf pour deux élèves, qui ont coté l'échelon supérieur.

À l'opposé, l'énoncé 8- *Je pense que je suis capable de devenir habile à écrire un texte* est celui ayant été coté le plus fortement par l'ensemble des élèves lors du questionnaire QSEP_pré. De fait, dix élèves sur dix l'ont coté positivement. Nous avons fait le même constat lors du questionnaire QSEP_post. Ce résultat nous apparaît encourageant, car il montre que les élèves ont encore l'envie d'apprendre et de progresser. Cette confiance soutient l'effort et la persévérance. L'énoncé 7- *C'est facile pour moi d'écrire un texte afin qu'il soit bien compris par la personne qui le lira* a aussi été fortement coté par les élèves de notre sous-groupe. Neuf élèves sur dix l'ont coté fortement, alors qu'un seul s'est dit *Plutôt en désaccord*. Au questionnaire QSEP_post, les cotes sont restées inchangées, sauf pour un élève, qui l'a coté plus fortement.

Enfin, les résultats pour l'énoncé 10- *Je me sens capable de réussir les tâches demandées dans ma classe de français actuelle* a attiré notre attention. Au questionnaire QSEP_pré, il ressort comme étant l'un que la majorité des élèves a coté positivement : six élèves se sont dits *Plutôt en accord* ou *Tout à fait en accord*, alors que seulement quatre se sont dits *Plutôt en désaccord* ou *Tout à fait en désaccord*. Les cotes au questionnaire QSEP_post sont intéressantes : celle d'un élève s'est dépréciée, celle d'un élève est demeurée stable, toutefois, la cote de huit élèves sur dix s'est appréciée, tous ayant coté l'échelon supérieur à celui coté au questionnaire QSEP_pré.

Limites dans l'interprétation des résultats associés au questionnaire SEP.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les résultats au questionnaire QSEP_post n'ont pas démontré que le profil SEP des élèves s'est radicalement amélioré : le profil de nos deux élèves présentant, au départ, un SEP faible et celui des quatre élèves présentant un SEP élevé est demeuré inchangé. Parmi nos quatre élèves présentant un SEP moyen, l'élève A01 est passé à un profil élevé et l'élève A09 est passé à un profil faible, ce qui peut paraître surprenant. Pour l'élève A09, nous pensons que la dépréciation de son profil provient d'une mauvaise compréhension de certains énoncés du questionnaire. En effet, les réponses aux énoncés 13 et 14, associés à la grammaire, sont passées de l'échelon 4, qui témoigne d'un niveau élevé de confiance, à l'échelon 1, qui témoigne d'un faible niveau de confiance, entre la première et la seconde passation. Cet élève se disant lui-même faible en grammaire et en orthographe et affirmant lui-même que « [ses] résultats n'[avaient] jamais été remarquables et ne le [seraient] jamais », nous croyons qu'il s'est trompé au moment de coter les deux énoncés en question et qu'il voulait probablement les coter faiblement. En fonction de ces considérations, le profil initial de cet élève aurait été faible et serait demeuré inchangé après notre intervention, ce qui converge avec les résultats de l'ensemble des élèves du sous-groupe pour ce qui est du non-changement de profil SEP. Cela nous amène à soulever une autre considération. Bien qu'on ne remarque pas d'augmentation marquée du SEP, il est intéressant de noter qu'au questionnaire QSEP_post, sept élèves du sous-groupe ont coté l'échelon supérieur à celui coté lors du QSEP_pré pour l'énoncé 10– *Je me sens capable de réussir les tâches d'écriture demandées dans ma classe de français actuelle*. Nous considérons ces résultats comme une réussite et croyons qu'ils découlent de notre intervention.

Ces constats nous portent à penser que le questionnaire sur le SEP présente des limites, dont le fait qu'il ait été conçu expressément aux fins de cette recherche, sans avoir été validé, et que sa sensibilité ne serait pas aussi bonne qu'on l'aurait souhaité. Une autre limite concerne la contextualisation des énoncés du questionnaire : alors que certains énoncés sont très contextualisés, d'autres sont plus généraux ou vagues, ce qui

peut avoir influencé l'appréciation des élèves. C'est le cas des énoncés E4 et E5, très pointus en raison des précisions chiffrées qui y sont données, et des énoncés E13 et E14, parlant des compétences grammaticales et orthographiques en général. Cette différence, en termes de contextualisation, pourrait expliquer pourquoi E4 et E5 ont été cotés moins fortement que E13 et E14. Une piste d'amélioration serait donc de mieux contextualiser les énoncés en inscrivant *dans ma classe de français actuelle* à la fin de chacun ou, encore, en rédigeant des énoncés spécifiques à la grammaire ou au texte argumentatif.

Considérant les limites de nos outils de collecte de données et celles liées au contexte du stage, nous avons exploité d'autres informations recueillies dans le journal de bord, dont des observations et des transcriptions de commentaires d'élèves. Comme nous n'avons pas pu discuter avec les élèves avant la fin du stage, nous avons aussi conçu un outil supplémentaire, un questionnaire à réponses ouvertes, pour mieux saisir les retombées de notre intervention. Nous avons fait parvenir ce questionnaire aux élèves au retour du congé de Noël. Au moment de le remplir, les élèves complétaient la production finale amorcée avant les vacances : en raison des grèves enseignantes, plusieurs cours ont été annulés, ce qui a affecté le déroulement de la SAÉ. Comme la participation à ce questionnaire était volontaire, huit élèves sur dix l'ont retourné rempli. L'appendice H présente le questionnaire à réponses ouvertes et l'appendice I, présente les réponses reçues. Pour l'instant, mentionnons simplement que les commentaires sont très positifs et très encourageants : ils montrent que notre intervention a été perçue par plusieurs élèves comme étant bénéfique pour leur SEP. Ils témoignent surtout de l'utilité des activités d'évaluation en soutien et de la rétroaction pour soutenir l'apprentissage en français écrit. Ces informations complètent celles présentées sous forme quantitative. Elles aident à comprendre ce que les élèves ont retiré de notre intervention, permettent de répondre à nos objectifs et serviront à illustrer nos propos à la section 4.2.

4.2 Analyse de l'intervention

Nous attendions une augmentation du SEP général des élèves, mais, les analyses quantitatives n'ont pas mis en évidence une telle amélioration au terme de notre intervention. De plus, les conditions et le vécu de stage (notamment, les travaux de stage à produire, le manque de temps lié à la grève enseignante et une charge émotive envahissante) ne nous ont pas permis d'offrir toutes les activités de soutien qui auraient pu contribuer au rehaussement du SEP chez les élèves concernés. Puisque seul l'élève A01 est passé d'un profil moyen à un profil élevé, on peut penser que notre intervention n'a pas été suffisamment différenciée. Pourtant, les données recueillies de manière informelle indiquent des effets bénéfiques sur les élèves. Dans les lignes qui suivent, nous allons d'abord centrer l'analyse de notre intervention sur les élèves que nous avons suivis de plus près. Ensuite, nous allons revenir sur l'évaluation dans sa fonction de soutien, la rétroaction et le SEP, trois concepts essentiels de notre stratégie pédagogique, ainsi que sur la régulation, ce qui nous amènera à tirer certaines conclusions.

SEP et résultats obtenus à la production écrite initiale. À la section 4.1, nous avons présenté les résultats des élèves de notre sous-groupe, obtenus à partir de la production initiale. Nous avons aussi présenté les différents profils que le questionnaire QSEP_pré nous a permis de révéler chez ces mêmes élèves, soit le profil faible, le profil moyen et le profil élevé. Le cadre de référence de notre recherche nous avait conduite à anticiper des liens entre le profil SEP de nos élèves et leurs résultats à la production initiale. Selon nos lectures, un SEP faible peut affecter négativement la performance d'un élève. Cependant, ces liens n'ont pas été mis en évidence par nos analyses quantitatives et ce n'était pas là notre objectif de recherche. Le constat d'ensemble est que tous les élèves du sous-groupe sauf un ont obtenu une note inférieure à la note de passage fixée à 60 %, peu importe qu'ils présentèrent un profil SEP faible, moyen ou élevé. Bien entendu, nous avons montré que le portrait est légèrement différent si l'on respecte la structure catégorielle de la grille en interprétant les résultats en cote. Plus

spécifiquement, les élèves A02 et A08, qui présentaient un profil SEP initial faible, ont tous deux obtenu la cote C à la production initiale, ce qui converge avec les attentes. Pour leur part, les élèves A03, A05, A06 et A07 ont obtenu la cote C à cette même production, pourtant ils présentaient un profil SEP initial élevé. Considérant nos lectures sur le SEP, il était permis de penser que ces élèves au SEP élevé obtiendraient un A. Un autre constat est digne d'intérêt : le résultat à la production initiale, réalisée en début d'année, et d'autres résultats antérieurs en grammaire ne semblent pas avoir influencé la confiance des élèves concernant leur capacité à rédiger un texte, au moment où nous l'avons sondée, en novembre. Cela semble aller dans le sens des propos de Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé (2011, cités par Boyer, 2012), à l'effet que le SEP est solidement ancré et stable dans le temps. On peut aussi se demander d'où provient la confiance de plusieurs de ces élèves, malgré les faibles résultats initiaux. Serait-ce la manifestation du biais d'évaluation de ses compétences par l'élève (Bandura (1997/2007; Bouffard et al., 2006; Boyer, 2012; Lengelé, 2014; Taylor & Brown, 1988) qui serait ici une surévaluation ? Nous y reviendrons plus loin.

SEP et résultats à la production écrite finale. Au terme de notre intervention, les élèves A02 et A08 ont conservé un profil SEP faible et ont maintenu la cote C à la production finale. L'élève A02 a maintenu pratiquement la même note en pourcentage; il a mieux fait au critère 1, mais il a réduit sa cote aux critères 3 et 5. Pour sa part, l'élève A08 l'a augmentée de 10 points, améliorant ses cotes aux critères 1 et 4. Ces résultats sont surprenants, voire décevants en ce qui concerne l'élève A02, car ce dernier a travaillé assidument durant la SAÉ et a porté attention à nos commentaires rétroactifs, alors que l'élève A08 est plutôt demeuré amorphe et peu intéressé. Dans le questionnaire ouvert, l'élève A02 s'est aussi dit plus confiant au moment d'amorcer la production finale. On peut donc se demander si ce nouveau revers, malgré le travail assidu et la confiance accrue de cet élève, peut affecter plus lourdement son SEP, question à laquelle notre démarche ne peut apporter de réponse. Mentionnons ici que la production finale diffèrait légèrement de la production initiale (la production initiale consistait en la

rédaction de deux paragraphes de développement, alors que la production finale devait inclure, en plus, une introduction et une conclusion), ce qui pourrait expliquer les résultats de certains élèves à certains des critères.

L'élève A09, dont le profil SEP est passé de moyen à faible, a obtenu la cote C aux productions initiale et finale. Il a augmenté sa cote à deux des critères d'évaluation et amélioré sa note de 14 points de pourcentage, ce qui représente l'une des plus importantes remontées parmi les élèves du sous-groupe. Malgré un faible SEP, les réponses de cet élève aux questionnaires QSEP montrent qu'il se croit capable de devenir habile à écrire un texte et cette croyance s'est avérée. Même s'il perdait parfois son temps durant la SAÉ sur l'argumentation, il a travaillé et remis des textes complets, étoffés et assez bien structurés. Il a aussi demandé des précisions sur les commentaires rétroactifs inscrits sur ses travaux. Ainsi, sa production finale s'est améliorée aux critères 2 et 4, obtenant l'une des rares cotes A au critère 2 parmi nos trois classes de 5^e secondaire, ce qui nous porte à croire que notre intervention a porté fruit chez cet élève au niveau des savoirs en argumentation, mais pas au niveau de son SEP.

Plus tôt, nous avons précisé qu'à notre avis, le SEP initial de cet élève aurait pu être faible et non moyen, et que ce résultat pourrait découler d'une erreur de cotation des énoncés 13 et 14. Le profil faible converge d'ailleurs mieux avec les propos de cet élève, recueillis dans le journal de bord, qui se dit « *poche en français et pas fameux en orthographe* » et qui affirme que ses notes « n'ont jamais été fameuses et ne le seront jamais. » Ces commentaires illustrent les propos de Bandura (1997/2007) à l'effet que les expériences antérieures affectent le SEP : les faibles résultats de l'élève A09 en français au cours des années précédentes pourraient avoir affecté fortement et durablement sa confiance en sa capacité de réussir et son engagement. Les stratégies d'évitement de cet élève, que nous avons décrites à la section 4.1, traduisent d'ailleurs, selon Viau (2009), une faible motivation et un faible SEP. Une intervention

individualisée à long terme en syntaxe, en ponctuation et en orthographe (SPUG) aurait été très bénéfique pour cet élève, tant du point de vue académique que du point de vue de sa confiance, car, selon l'ensemble des informations recueillies, ce sont ces difficultés qui paraissent affecter le plus son SEP et ses résultats en français.

L'élève A01 est passé d'un profil SEP moyen à un profil élevé. Sa cote à la production écrite est passée de D à C, s'améliorant aux critères 1 et 4. Nous n'avons pas observé de comportement traduisant ce changement chez cet élève, mais les réponses au questionnaire QSEP_post indiquent l'amélioration de son niveau de confiance. Dans le questionnaire à réponses ouvertes, il affirme d'ailleurs que nos commentaires rétroactifs lui ont permis d'augmenter son niveau de confiance, car il a su ce qu'il devait améliorer ou changer dans son prochain texte. Stressé à l'idée de rédiger un texte argumentatif et n'aimant pas écrire, il s'est dit beaucoup plus confiant à l'amorce de la production finale. Ces commentaires positifs sont très encourageants. Cet élève a cependant besoin de soutien pour améliorer ses compétences en SPUG.

L'élève A10 a conservé un profil SEP moyen au terme de notre intervention. Il a obtenu C à la production finale, comparativement à D à la production initiale. Sa cote aux critères 1, 2, 4 et 5 s'est appréciée d'un échelon, alors que celle au critère 3 s'est dépréciée d'autant. Sa note globale s'est améliorée de 18 points de pourcentage, une amélioration majeure. Aux deux questionnaires QSEP, cet élève a coté *Tout à fait en accord* à l'énoncé 9 - *Il m'arrive souvent de perdre mon temps en classe de français, car j'ai du mal à réaliser les tâches demandées*. De fait, durant tout le stage, nous avons observé chez lui, à plusieurs reprises, des stratégies d'évitement mises en lumière par Viau (2009), comme aiguiser lentement son crayon ou parler au lieu de travailler. Cet élève se remettait toutefois au travail dès que nous lui expliquions la notion à l'étude, que nous répondions à son interrogation ou que nous l'incitions simplement à se mettre au travail. Dans ces mêmes questionnaires, cet élève se disait capable de devenir habile

en écriture. Cette croyance s'est manifestée par sa participation en classe, posant des questions pertinentes durant les activités de rédaction. Il a aussi remis une production finale laissant croire à l'application des commentaires rétroactifs. Dans le questionnaire à réponses ouvertes, cet élève affirme d'ailleurs que cette « méthode » (évaluations suivies de rétroaction) lui a permis d'augmenter sa confiance en lui et sa capacité à écrire un texte argumentatif, « car les erreurs étaient indiquées pour ne plus les faire. »

L'élève A07, qui a maintenu un SEP élevé au terme de l'intervention, a vu sa cote globale passer de D à C à la production finale. Ses cotes se sont améliorées aux critères 1, 2, 4 et 5, mais le critère 3 est passé de A à E. Travaillant assidument en classe, cet élève a, de plus, sollicité une période de récupération afin de comprendre ses erreurs aux deux évaluations de soutien ayant eu lieu plus tôt. Pendant cette période, il reformulait nos paroles pour s'assurer de bien comprendre et donnait des exemples pour illustrer nos propos. La compréhension de nos commentaires s'est d'ailleurs reflétée dans sa production finale. Encore ici, nous pensons avoir observé, chez cet élève, la manifestation et les effets du biais d'évaluation positif, que nous aborderons plus loin.

4.3 Remarques conclusives

Concernant l'évaluation dans sa fonction de soutien. Nos lectures nous avaient permis de croire que l'évaluation en soutien aux apprentissages représentait un moyen d'augmenter le SEP des élèves, même lorsque les acquis et le niveau de confiance initial sont minimes. Durant notre intervention, nous avons donc prévu deux activités d'évaluation semi-complexes visant à soutenir le développement de la compétence à rédiger un texte argumentatif, soit la rédaction d'un paragraphe d'introduction et d'un paragraphe de développement. Pour soutenir les élèves durant la première évaluation, nous leur avons remis une grille d'évaluation critériée indiquant nos exigences. Malheureusement, les élèves ne l'ont pas utilisée, ce qui a fait que leurs

productions ne répondaient que très partiellement aux exigences. Pour éviter de remettre des notes médiocres et affecter négativement la confiance des élèves, nous avons corrigé cette production sans accorder de note et avons misé sur les commentaires rétroactifs. À l'évaluation suivante, nous n'avons pas remis de grille critériée pour guider le travail des élèves, mais avons plutôt fait une récapitulation des aspects essentiels du développement du texte argumentatif. Pour inciter les élèves à réaliser la tâche avec sérieux, même si elle n'était pas notée, nous avons insisté sur l'aspect formateur des évaluations et rappelé qu'elles constituaient des occasions de recevoir de la rétroaction, des conseils qui allaient permettre de comprendre leurs erreurs et améliorer leurs textes argumentatifs futurs. Pratiquement tous les élèves ont fait les travaux avec soin et sérieux.

Bien que les résultats aux questionnaires QSEP ne convergent pas en ce sens, les commentaires d'élève renforcent l'idée que la stratégie pédagogique mise en place a été bénéfique en regard du SEP. Ainsi, l'élève A02, qui présente un profil SEP initial et final faible, est apparu encouragé en recevant son paragraphe de développement corrigé et annoté : « Tu as trouvé ça bon? Si je fais la même chose dans « l'examen », ça va être correct? En entendant notre réponse affirmative, il a affiché un sourire heureux et satisfait. Il s'est aussi dit plus confiant au moment d'entreprendre la réalisation de la production finale. L'élève A10 s'est aussi dit plus confiant au moment d'entreprendre cette tâche : « [Écrire un texte argumentatif] me stressait, car je n'étais pas à l'aise avec les productions écrites. [Vivre des évaluations et recevoir des commentaires sur mes textes] m'a permis d'augmenter ma confiance en moi et ma capacité à écrire un texte argumentatif. » L'élève A01 abondait dans le même sens : « Quand j'ai commencé mon texte, j'étais beaucoup plus confiant. »

Concernant la rétroaction. Nos lectures nous avaient indiqué que la rétroaction à l'élève est un facteur essentiel pour la progression et la réussite. C'est pourquoi nous avons pris grand soin de corriger en rédigeant, sur les travaux des élèves, des commentaires indiquant des pistes concrètes afin de permettre à chacun d'améliorer ses

productions futures. Il semble que cela ait porté fruit, à en juger par certains commentaires de nos participants. Nous avons aussi mis en évidence, dans notre cadre théorique, l'importance, pour l'élève, de s'autoréguler, c'est-à-dire d'exploiter les commentaires rétroactifs. Les commentaires recueillis montrent que nos rétroactions ont été utiles et que les élèves les ont utilisées. « C'est ça qu'il faut que je change pour la prochaine fois? Ah! Ben merci! Pour une fois qu'on sait ce qu'on fait de pas correct », nous a dit l'élève A05 en recevant son paragraphe d'introduction corrigé et commenté. L'élève A10 nous a dit que nos commentaires lui avaient été utiles et qu'ils l'ont aidé à identifier les problèmes dans ses textes : « J'ai pu comprendre mes erreurs, car elles étaient indiquées pour ne plus les faire. » En recevant la confirmation que son paragraphe d'introduction était bien structuré, l'élève A09 a dit avoir suivi cette structure dans son texte suivant.

Selon l'élève A06, la rétroaction écrite ne serait pas une pratique courante chez les enseignantes. « C'est rare que des profs nous font des commentaires sur nos travaux et qu'ils nous disent comment on peut s'améliorer. Ça aide parce qu'on sait ce qui est pas correct et ce qu'il faut changer pour la prochaine fois. La majorité du temps, ils font juste mettre une note, mais on ne sait pas nos erreurs. C'est cool de voir un prof qui veut qu'on s'améliore. » Ce commentaire peut surprendre, mais, au terme de notre stage, nous pouvons affirmer que si les enseignantes adhèrent peu à cette pratique, c'est peut-être parce que rédiger des commentaires personnalisés demande beaucoup de temps et que cela s'ajoute à toutes les autres tâches et responsabilités enseignantes.

Concernant le SEP des élèves. En accord avec nos lectures, nous nous attendions à retrouver, dans notre sous-groupe, une forte proportion d'élèves présentant un profil SEP faible puisque tous les élèves de notre sous-groupe avaient obtenu un faible résultat à la production initiale et la cote D ou E en grammaire et orthographe. De fait, nous avons observé une convergence de ces variables chez deux élèves seulement, alors que quatre élèves présentaient un SEP initial élevé, disant posséder de bonnes

connaissances en grammaire et orthographe et s'estimant capables de les mobiliser en situation d'écriture. Cela paraît étonnant. À quoi cette confiance serait-elle due?

Bandura (1997/2007) et Boyer (2012) mettent en lumière le biais d'évaluation, à l'effet qu'un élève peut avoir des acquis moindres, mais surestimer ses capacités ou croire suffisamment en celles-ci pour les utiliser efficacement et parvenir à développer ses compétences. Ce biais était-il présent chez nos élèves? Notre recherche ne prétend pas répondre à cette question. Nous évoquons toutefois les propos de Bouffard et al. (2011, cités par Boyer, 2012), qui ont conclu, après une étude menée sur cinq ans, que des croyances positives et exagérément positives sur soi sont à l'avantage des élèves et que ces croyances n'entraveraient pas la participation active, la persévérance et l'effort des élèves (p. 204). Nos observations laissent penser que ces croyances étaient présentes chez certains de nos élèves et qu'elles auraient été un levier à la persévérance. C'est le cas de l'élève A07 qui, malgré un résultat global de D et la cote E aux critères 4 et 5 à la production initiale, a su exploiter ses acquis et solliciter des périodes de récupération afin de comprendre les problèmes identifiés lors des activités d'évaluation. Il est aussi intéressant de savoir que cet élève, nouvellement arrivé à l'école La Ruche, provenait d'une école où, selon sa mère, il excellait en français et avait reçu plusieurs mentions d'honneur pour ses résultats dans cette discipline. Ce passé auréolé (et peut-être aussi le fait d'évoluer dans une discipline sportive de haut niveau, qui exige aussi efforts et persévérance) peut expliquer le fort SEP de cet élève en classe de français.

À l'opposé, l'élève A09 entretient de faibles croyances de compétence. Ses propos, cités plus tôt dans ce chapitre, le montrent et illustrent bien nos lectures à l'effet que les expériences antérieures influencent fortement et négativement le SEP. Nous ne pouvons pas dire si la perception d'incompétence de cet élève est due à un biais d'évaluation ni quand celui-ci serait apparu. Mais Bouffard et al. (2011, cités par Boyer, 2012) soutiennent que « les biais d'évaluation [sont] difficiles à modifier si aucune

action n'est entreprise [et qu'il est important] d'agir dès le primaire, avant que la performance, peut-être même l'apprentissage, ne soit perturbée » (p. 204).

Concernant la régulation. Les commentaires recueillis après la fin du stage indiquent que plusieurs élèves du sous-groupe se sont régulés en fonction des recommandations formulées sur leurs travaux. C'est là une excellente nouvelle, qui montre l'utilité de la rétroaction et l'appréciation de ce geste par les élèves. Mais la régulation ne concerne pas que les élèves. L'enseignante doit aussi réguler son enseignement en fonction des lacunes recensées dans les travaux d'élèves. Comme nous l'avons dit plus tôt, le contexte du stage n'a pas permis de mener toutes les activités de soutien que nous aurions aimé offrir aux élèves. Selon nos lectures, en constatant les difficultés des élèves, nous aurions dû, au cours suivant, revenir sur les notions mal maîtrisées, les expliquer différemment et prévoir de nouvelles tâches pour permettre aux élèves d'intégrer ces savoirs. Toutefois, en raison du temps limité et, surtout, du niveau de stress ressenti durant le stage, nous nous sommes limitée à réviser les notions concernées. Ensuite, concernant les savoirs liés à l'argumentation, il aurait été formateur de permettre aux élèves de retravailler leurs textes en fonction de nos commentaires rétroactifs. C'est toutefois la charge de travail que représentait une seconde séance de correction/rétroaction pour trois classes qui nous en a dissuadée. Enfin, les résultats aux productions initiales et finales révèlent que les critères d'évaluation 4 et 5 (SPUG) constituent le principal écueil pour les élèves du sous-groupe. Pour soutenir les élèves et leur permettre d'améliorer leur performance, nous avons donné six leçons ciblant ces critères en début de stage. Les résultats à l'examen clôturant cette séquence ont toutefois révélé que les élèves du sous-groupe auraient eu besoin de plus de temps pour travailler ces notions. Certains élèves auraient même eu besoin d'un suivi individualisé ou offert en petit groupe. Le mieux que nous ayons pu faire a été d'offrir des périodes de récupération sur l'heure du midi. Bien que nous ayons demandé aux élèves du sous-groupe de s'y présenter, seulement deux l'ont fait, une fois, ce qui n'est pas suffisant. Les autres ont invoqué des activités parascolaires ou carrément un manque d'intérêt.

4.4 Développement des compétences professionnelles

Au chapitre 1, nous avons identifié cinq compétences professionnelles enseignantes qui allaient être particulièrement développées en stage II, soit les compétences 1, 3, 4, 5 et 11. Assurément, le projet que nous avons mené a contribué à leur développement. D'abord, la conception de notre stratégie pédagogique et de la SAÉ qui y était associée nous a fait évoluer dans le développement de la C3. Nous avons aussi développé la C5, car notre stratégie pédagogique s'articulait autour de l'évaluation dans sa fonction de soutien et en intégrait des principes essentiels, principalement la rétroaction à l'élève. Ainsi, nous avons ponctué la SAÉ de deux activités d'évaluation de soutien. Les informations recueillies par le biais des celles-ci nous ont permis d'identifier les forces et les lacunes de nos élèves relatives à l'argumentation, à l'orthographe et à la grammaire. Les commentaires rétroactifs rédigés sur les travaux de chaque élève ont constitué un moyen de soutenir l'apprentissage. La suite logique à la cueillette d'informations aurait été d'adapter le contenu des cours suivants afin de pallier les lacunes identifiées. Cette adaptation demande une souplesse dont nous n'avons ni su ni pu faire preuve. Pour cette raison, nous avouons que, bien que nous ayons réagi, en classe, aux lacunes identifiées grâce aux évaluations de parcours, la C4 – Piloter des situations d'enseignement-a apprentissage n'a pas été développée à la hauteur de nos attentes. Également, notre projet et le stage II ont été l'occasion de faire une analyse réflexive de notre pratique enseignante, dont témoigne le présent essai, ce qui montre le développement de la C11. Enfin, tout notre travail de recherche théorique, de conception de notre stratégie pédagogique, d'intervention en classe et de réflexion sur notre pratique nous a fait approfondir nos connaissances relatives à l'acte d'enseigner et aux processus d'évaluation et d'apprentissage. Notamment, nous avons pu appliquer et actualiser des connaissances, des concepts, des stratégies pédagogiques, des liens entre les différents éléments d'une situation pédagogique,

mais aussi de dépasser le contenu de notre programme de formation. En ce sens, la C1 a également été développée.

4.5 Retour sur les objectifs

Notre objectif général était de mettre à l'essai, de manière systématique et réflexive, l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages comme stratégie permettant de susciter le SEP chez les élèves en difficulté en classe régulière de français au 2^e cycle secondaire. Nous y sommes parvenue en concevant une stratégie pédagogique basée sur l'évaluation dans sa fonction de soutien intégrant principalement le principe de rétroaction à l'élève. Nous l'avons adaptée au contexte de notre classe de stage et nous y avons associé une SAÉ construite de manière à concrétiser les expériences actives de maîtrise, principales sources du SEP. Malgré les résultats mitigés aux questionnaires QSEP, il semble que cette approche ait été bénéfique pour certains élèves du sous-groupe, comme le montrent les réponses au questionnaire à réponses ouvertes. Ces commentaires positifs nous mènent à conclure que notre stratégie, certes perfectible, peut contribuer à soutenir le SEP d'élèves en difficulté. Notre objectif spécifique était de décrire les effets perçus de la mise en place de cette stratégie pédagogique sur le SEP d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en classe secondaire de français. Nous avons atteint cet objectif à partir de l'ensemble des informations recueillies et en particulier grâce aux observations consignées dans notre journal de bord. Les comportements et attitudes recensés ont servi à dresser le portrait des élèves que nous avons suivis de plus près. L'analyse de notre intervention a mis en évidence des pistes d'amélioration de notre stratégie, que nous allons explorer au prochain chapitre.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

Notre projet avait pour but de soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de notre classe de stage en français 5^e secondaire, plus spécialement ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage. Pour y parvenir, nous sommes intervenue à l'aide d'une stratégie pédagogique construite autour de l'évaluation dans sa fonction de soutien, à laquelle nous avons associé une SAÉ portant sur le texte argumentatif. Pour préparer notre intervention, nous nous sommes d'abord demandé quels principes de l'évaluation dans sa fonction de soutien pouvaient être exploités. Nous avons produit un cadre de référence identifiant la rétroaction et la régulation comme principes incontournables, que nous avons joints à notre intervention.

Notre objectif général était d'expérimenter l'évaluation dans sa fonction de soutien, et son principe de rétroaction à l'élève principalement, comme moyen de susciter le SEP chez les élèves en difficulté d'apprentissage en classe régulière de français au secondaire. Pour ce faire, nous avons conçu une stratégie pédagogique basée sur l'évaluation dans sa fonction de soutien intégrant principalement le principe de rétroaction à l'élève. Nous avons assorti à cette stratégie une SAÉ abordant le texte argumentatif, genre textuel essentiel en français de 5^e secondaire, que nous avons construite de manière à concrétiser les expériences actives de maîtrise, principales sources du SEP. Notre objectif spécifique était de décrire les effets perçus de la mise en place de cette stratégie sur le SEP d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous avons tenu un journal de bord où nous avons noté des comportements et des paroles apparaissant comme des manifestations du SEP de nos élèves. Pour recueillir plus d'information sur le SEP et sur les retombées de notre intervention, nous avons créé un questionnaire à réponses ouvertes où les élèves étaient

appelés à dire ce qu'ils avaient retiré des activités d'évaluation et des commentaires rétroactifs, ainsi que leur niveau de confiance à l'amorce de la production finale.

Les résultats aux questionnaires QSEP préintervention et postintervention n'ont pas permis de conclure à une augmentation du SEP des élèves au terme de notre intervention. Malgré les résultats aux questionnaires SEP, certaines de nos observations et les commentaires recueillis à l'aide du questionnaire à réponses ouvertes ont révélé que plusieurs élèves se sentaient plus confiants à l'amorce de la production finale et que cette confiance accrue était due aux activités d'évaluation en cours d'apprentissage et aux commentaires rétroactifs que nous avons rédigés sur leurs travaux. Les élèves ont dit avoir apprécié ces commentaires, car ils indiquaient clairement les problèmes relevés dans leurs textes et des conseils pour améliorer leurs futures productions. Les résultats aux productions finales laissent croire que les élèves se sont autorégulés, c'est-à-dire qu'ils ont appliqué les commentaires rétroactifs. Ces résultats laissent aussi croire que la SAÉ a pu soutenir, chez les élèves, le développement de la compétence *Écrire des textes variés*, le volet argumentation plus spécifiquement.

Après avoir mené et analysé notre intervention, nous avons identifié des pistes afin de bonifier notre stratégie pédagogique et notre SAÉ. Nous croyons que ces améliorations nous permettraient de mieux atteindre notre objectif de soutenir et, surtout, de voir augmenter le SEP d'élèves vivant des difficultés d'apprentissage en français. D'abord, concernant la SAÉ, nous l'avons construite en suivant les recommandations de Galand et Vanlede (2004) de manière à faire vivre une suite de succès à nos élèves. Ainsi, nous avons fractionné les savoirs à enseigner de manière à atteindre des sous-objectifs proximaux (l'étude de notions liées à l'argumentation), associés à un objectif à plus long terme (la rédaction d'un texte argumentatif). On peut se demander si nous avons bien actualisé ces recommandations et si une meilleure structuration de la stratégie pédagogique et de la SAÉ associée pourrait mieux concrétiser les expériences actives de maîtrise, que Bandura (1997/2007) présente comme source principale du SEP.

Ensuite, concernant nos questionnaires sondant le SEP, nous croyons qu'il serait bénéfique de rédiger des énoncés mieux contextualisés et ciblant certains critères de la compétence *Écrire*, c'est-à-dire soit la capacité à rédiger un texte argumentatif, soit la capacité à écrire un texte sans faire d'erreurs, en fonction du thème de la SAÉ. En approfondissant une seule dimension du SEP en écriture, nos résultats seraient plus ciblés, plus précis. Toujours concernant le SEP, il serait pertinent, dans un travail futur, d'expérimenter notre stratégie pédagogique sur une plus longue période, toute une année scolaire, par exemple, pour laisser le temps aux élèves de vivre plus d'expériences de maîtrise, et, donc, d'augmenter nos chances de voir une amélioration appréciable du SEP en écriture. Également, nous avons documenté, dans notre cadre de référence, l'importance pour l'élève de s'autoréguler en fonction de la rétroaction de l'enseignante et nous avons montré que les élèves formant notre sous-groupe semblaient avoir, de fait, mis nos commentaires à profit. L'ont-ils réellement fait et autant qu'ils l'auraient pu? Vu l'appréciation des commentaires rétroactifs de la part des élèves, les effets confirmés de la rétroaction sur leur réussite, particulièrement ceux en difficulté, et l'importance de savoir tirer profit de la rétroaction pour améliorer la compétence écrite, il conviendrait aussi d'inclure à notre stratégie des outils soutenant l'autorégulation. Finalement, en contexte d'inclusion scolaire, et parce que le temps fait souvent défaut aux enseignantes, nous aimerions approfondir nos connaissances concernant l'enseignement de stratégies et les principes de la pédagogie universelle, appropriés pour soutenir tous les élèves, mais particulièrement bénéfiques pour ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idées, notre projet et notre vécu de stage ont suscité chez nous réflexion et questionnements concernant les mesures d'aide à offrir aux élèves en difficulté. Bien que les enseignantes soient en mesure d'identifier les lacunes de certains élèves dès le début de l'année scolaire, comment se fait-il qu'elles ne réussissent pas à mettre en place les activités nécessaires pour soutenir les élèves concernés? Nous la première, malgré toute notre bonne volonté et notre préoccupation pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, n'avons pas été en mesure d'offrir de telles

activités de soutien. Cela met en évidence une difficulté à laquelle se heurtent les enseignantes : quand et comment offrir du soutien supplémentaire aux élèves qui en ont besoin, et ce, sans augmenter leur charge de travail? Cette question nous a grandement préoccupée, car nous avons dû sacrifier moult midis pour soutenir certains de nos élèves. Galand et Vanlede (2004) appellent les enseignantes à travailler autrement, plus efficacement à l'intérieur du cadre professionnel. Il faut donc maximiser le temps de classe, ce qui amène une autre question : quels sont les obstacles la mise en place des principes de l'évaluation en soutien aux apprentissages en classe secondaire de français, et quelles en sont les conditions favorables?

Un premier obstacle perçu durant le stage est, de notre point de vue, le temps que demande la correction : il faut lire attentivement les productions d'élèves pour rédiger des commentaires ciblés et personnalisés sur le travail de chacun, au lieu d'une simple note. Pour réduire le temps de correction, il nous serait profitable d'explorer d'autres méthodes de correction et de rétroaction, dont celle à l'oral, de revoir nos pratiques de correction et d'apprendre à rédiger des commentaires plus concis (Roberge, 2008).

Notre méconnaissance de la différenciation a aussi freiné à la mise en place de l'évaluation dans sa fonction de soutien dans notre classe de stage. Nous avons eu beaucoup de difficulté à réguler, à différencier notre enseignement à partir des lacunes identifiées dans les travaux d'élèves. L'ampleur du programme de français 5^e secondaire est un autre aspect qui a laissé peu de marge pour réagir aux activités d'évaluation et revoir des notions moins bien comprises par les élèves. Mais, alors, à quoi bon sonder la compréhension et identifier les lacunes des élèves si l'enseignante n'en profite pas pour réguler son enseignement? Et comment soutenir les élèves qui en ont besoin sans ralentir le reste du groupe? Notre vécu en stage nous a montré que différencier est un acte pédagogique difficile et complexe, pour une stagiaire, du moins. Cela demande de la souplesse pour parvenir à insérer, dans sa planification, des activités de remédiation qui n'étaient pas nécessairement prévues au départ, ainsi qu'une connaissance des pratiques

de différenciation. Ce dernier aspect nous a fait défaut. De fait, bien que la différenciation soit au cœur du Renouveau pédagogique, il nous semble qu'elle n'a été qu'effleurée, de manière assez abstraite, durant notre cours de formation des maîtres. Comme enseignante débutante, il nous a été ardu de concrétiser cette approche nouvelle et innovante, alors que nous y avons été rarement exposée en tant qu'étudiante. Leroux, Fontaine et Sinclair (2015) ont réalisé une étude auprès d'enseignantes du primaire qui étaient peu enclines à différencier, bien que conscientes des besoins variés de leurs élèves. Parmi les causes de ce phénomène figure la méconnaissance de la différenciation. Les chercheuses ont montré la nécessité d'une formation sur la différenciation qui soit pratique et concrète pour en favoriser la mise en place en classe. Au terme du projet, les enseignantes participantes se sont dites moins surchargées, moins fatiguées et plus disponibles à donner du soutien aux élèves qui en avaient besoin, et ce, durant les heures de classe, ce qui va entièrement dans le sens de nos préoccupations. Comme savoir différencier permet d'exploiter l'évaluation dans sa fonction de soutien, qui, elle, peut contribuer à soutenir le SEP des élèves, nous ne pouvons qu'encourager cet ajout à la formation des maîtres.

Peu de recherches en éducation ont étudié les effets de l'évaluation visant le soutien des apprentissages sur le SEP des apprenants. Notre projet est une modeste contribution à ce champ d'études. Comme notre démarche comportait des limites, dont des limites méthodologiques qu'il faut prendre en considération dans l'interprétation des résultats, il serait intéressant et pertinent de reprendre ce projet en y apportant les améliorations mentionnées précédemment. Il serait de plus éclairant d'inclure dans les outils de collecte de données des entretiens individuels ou groupés avec les participants. Ces discussions permettraient peut-être de mieux comprendre les causes du manque de confiance des élèves en leurs capacités et pourraient mener à une meilleure adaptation de l'évaluation aux besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, dans une perspective de réussite pour tous.

RÉFÉRENCES

Les références précédées d'un astérisque désignent des études issues de méta-analyses, de thèses de doctorat ou d'articles scientifiques.

- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning, Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (2), 99-106. Récupéré du site : <http://www.erudit.org/revue/mee/2009/v32/n2/1024956ar.html?vue=resume>
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- * Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Récupéré du site de l'auteur : <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (Lecomte, trad.)*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre Self Efficacy, 1st ed, W.H. Freeman & Cie).
- Bandura, A., Bertz, N., Brown, S., Lent, R. & Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière (Mesa, trad.)*. Québec, Canada : Septembre. (Ouvrage original publié en 2006 sous le titre Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, edited by Frank Pajares and Tim Urdan).
- *Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- *Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Black, P. & William, D. (2010). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Récupéré de <http://web.a.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=538ac6cf-a07e-4189-9113-cbc4f270e153%40sessionmgr4001&hid=4207>

- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20. Récupéré de [file:///C:/Users/Marie-Claude%20et%20R%C3%A9/Downloads/rfp-61-155-l-illusion-d-incompetence-et-les-facteurs-associes-chez-l-eleve-du-primaire%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marie-Claude%20et%20R%C3%A9/Downloads/rfp-61-155-l-illusion-d-incompetence-et-les-facteurs-associes-chez-l-eleve-du-primaire%20(1).pdf)
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M. & Lengelé, A. (2011). Stability of Biases in Self-evaluation and Relations to Well-being among Elementary School Children. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 221-229. Récupéré du site : <http://www.sciencedirect.com.biblioproxy.uqtr.ca/science/article/pii/S0883035511000760>
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>
- Breton, P. (2011, 19 juillet). *Rattrapage scolaire : l'été de la deuxième chance*. Récupéré du site lapresse.ca : <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201107/18/01-4418999-rattrapage-scolaire-lete-de-la-deuxieme-chance.php>
- Dolbec, A. & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 181-208). Sherbrooke, Canada : CRP.
- Dweck, C. (2000). *Self-Theories : Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York, NY : Taylor and Francis Group. Récupéré du site <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1463867.files/dweck2000.pdf>
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). *L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et les concepts de soi*. Récupéré de : http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal%3A93689&datastream=PDF_01&disclaimer=bc2ff6747cf60d27b064593a508194afc89c11c29d9bf3e47e2cd81a696af314
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?, *Savoirs*, 2004/5, Hors-série, 91-116. DOI : 10.3917/savo.hs01.0091. Récupéré de http://www.cairn.info/landing_pdf.php?ID_ARTICLE=SAVO_HS01_0091

- Harvey, S. & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Récupéré de : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London & New York : Routledge (Kindle).
- Jalbert, P. & Munn, J. (2001). L'évaluation d'hier et celle de demain. *Vie pédagogique*, 1(20), 48-51. Récupéré du site de Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>
- Landry, N. (2016, mise à jour 15 octobre). *Trois grandes catégories de situations d'évaluation : une instrumentation adéquate selon les situations d'évaluation et les contextes d'interprétation*. Récupéré du site : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2439/F_1134676023_Extrait_4_Categories_SITUATIONS_EVALUATION_6mars2015.pdf
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 2004/5, Hors-série, 59 -90. DOI : 10.3917/savo.hs01.0059 Récupéré de http://www.psychologie-positive.net/IMG/pdf/SEP_2004_COPIE_FRANCE_Les_applications_du_sentiment_d_efficacite_personnelle_J-_Lecomte_.pdf
- Lengelé, A. (2014). *Adaptation scolaire d'élèves ayant un biais positif d'évaluation : perception des parents et des enseignants* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/6908/>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Leroux, M., Fontaine, S. & Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. DOI : dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280. Récupéré de file:///F:/AAAAA/v23_n03_280.pdf
- Loiselle, J. & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), p. 40-59. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)

- Maltais, C. & Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Les difficultés d'apprentissage*, 25(2). Récupéré du site de l'ACELF : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- Masson, J. (2011). *Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire?* (thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France). Récupéré de : <https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2011PA100149.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016, mise à jour 27 juin). *Épreuve unique, enseignement secondaire 2^e cycle. Document d'information - juin 2016 - juillet 2016 - janvier 2017. Français, langue d'enseignement, 5^e année du secondaire*. Récupéré du site du ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2016_2017.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire rapport final table de pilotage du renouveau pédagogique*. Récupéré du site du ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle, chap. 1 Un programme de formation pour le 21^e siècle*. Récupéré du site du ministère : http://www1.MELS.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondeaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle, chap. 5 Français, langue d'enseignement*. Récupéré du site du ministère : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondeaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycles*. Récupéré du site du ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français, suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010), deuxième rapport d'étape*. Récupéré du site du ministère :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Récupéré du site du ministère :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Récupéré du site du ministère :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Récupéré le 25 février 2015 du site du Gouvernement du Québec :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Perrenoud, P. (2001a). *Voleurs de sens et travail scolaire*. Récupéré de
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_09.html#Heading01
- Perrenoud, P. (2001b). *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*. Récupéré de
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_04.html

- Plessis-Bélair, G., Sorin, N. & Pelletier, K. (2006). La perception, la motivation et l'apprentissage chez les élèves faibles au secondaire : la lecture d'un quotidien. *Vie pédagogique* (139), 1-4. Récupéré le 5 janvier 2015 du site de la revue : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22614>
- Psychologie de l'apprentissage. (2014, mise à jour 26 novembre). Dans *Wikipédia*. Récupéré de http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27apprentissage#L.27.C3.A9valuation
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions, rapport PAREA*. Récupéré du site : https://cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Sherbrooke, Canada : CRP.
- *Schunk, D.H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Sousa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace* (2^e éd., G. Sirois, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2001 sous le titre *How the Brain Learns, A Classroom Teachers's Guide*, 2nd ed. Corwin Press)
- Sousa, D. (2006). *Un cerveau pour apprendre... différemment : comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficulté pour mieux leur enseigner* (G. Sirois et B. Stanké, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2001 sous le titre *How the Special Needs Brain Learns*)
- Taylor, S. & Brown, J. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. Récupéré de <http://www.psych.utoronto.ca/users/peterson/psy430s2001/Taylor%20S%20Illusion%20&%20Well%20Being%20Psych%20Bull%201988.pdf>

- Tessaro, W. & Mottier Lopez, L. (2010). *Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves. Expérience d'une recherche collaborative.* Communication présentée au congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse. Récupéré de <https://plone.unige.ch/aref2010/Livret%20des%20resumes%20AREF2010.pdf>
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français (110)*, 45-47. Récupéré de <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1203783/56310ac.pdf>
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique (115)*, 5-8. Récupéré du site de la revue : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22601>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en contexte scolaire.* St-Laurent : ERPI.

APPENDICE A

LETTRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉE AUX PARENTS



15 octobre 2015

Chers parents,

Mon nom est Marie-Claude et je suis stagiaire dans la classe de français 5^e secondaire de votre adolescent. Durant mon stage, je vais réaliser une expérimentation visant le développement de mes compétences professionnelles. Cette expérimentation s'articule autour de l'évaluation en soutien aux apprentissages comme moyen de développer le sentiment d'efficacité personnelle en écriture. De nombreuses recherches démontrent qu'un sentiment d'efficacité personnelle fort est un élément essentiel à la réussite scolaire.

Au terme d'une production écrite réalisée en début d'année, votre jeune s'est retrouvé parmi les élèves de sa classe ayant obtenu les résultats les plus faibles. C'est pourquoi j'aimerais qu'il participe à mon projet, réalisé durant les heures de classe régulières. En tant que participant, il profitera d'un suivi particulier et répondra à deux questionnaires sondant son sentiment d'efficacité personnelle.

En tout temps, l'identité de votre enfant sera protégée et gardée strictement confidentielle. À aucun moment les participants ne seront identifiés par leur nom. À la fin du projet, toutes les informations confidentielles seront détruites. Pour assurer l'efficacité et le bon déroulement de mon expérimentation, mon projet est encadré par ma directrice d'essai, Mme Nicole Landry, professeure au département d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Je vous remercie à l'avance de votre confiance. Pour obtenir plus d'information sur mon projet, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse suivante : marie-claude.tardif@uqtr.ca.

Marie-Claude Tardif
Étudiante à la maîtrise en enseignement

Université du Québec à Trois-Rivières

Nom de votre jeune : _____

J'accepte que mon jeune participe à cette étude. _____

Je refuse que mon enfant participe à cette étude. _____

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE EN FRANÇAIS (COMPÉTENCE *ÉCRIRE*)

Nom de l'élève :

Date de passation :

SEP FRANÇAIS ÉCRITURE	✓ Cocher la case qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé formulé dans la première colonne de la grille.			
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1. L'écriture est une matière que j'aime.				
2. Écrire un texte est quelque chose de difficile pour moi.				
3. Je ne suis pas trop stressé(e) quand je dois rédiger un texte, car je sais que je suis assez bonne ou bon pour réussir à le faire.				
4. Si j'écris un texte de 125 mots, je pense que je suis capable d'orthographier tous les mots sans faire d'erreurs d'orthographe.				
5. Si j'écris un texte de 500 mots, je pense que suis capable de faire moins de 7 % d'erreurs d'orthographe.				
6. On rentre en classe, l'enseignante demande d'écrire un texte qui sera évalué. Je sais que je peux avoir une bonne note, même si je ne savais pas qu'on allait avoir une évaluation.				
7. C'est facile pour moi d'écrire un texte pour qu'il soit bien compris par la personne qui le lira.				
8. Je pense que je suis capable de devenir habile à écrire un texte.				
9. Il m'arrive souvent de perdre mon temps en classe de français, car j'ai du mal à réaliser les tâches demandées.				
10. Je me sens capable de réussir les tâches d'écriture demandées dans ma classe de français actuelle.				
11. Je me sens capable d'apprendre des notions complexes en écriture.				
12. Peu importe la tâche d'écriture qu'on me donne, je suis capable de la réussir.				
13. J'ai de bonnes connaissances en grammaire et je suis capable de les utiliser quand je rédige un texte.				

14. J'ai de bonnes connaissances en orthographe et je suis capable de les utiliser quand je rédige un texte.				
--	--	--	--	--

APPENDICE C

GRILLE D'ÉVALUATION DESCRIPTIVE EN FRANÇAIS¹

Compétence *Écrire des textes variés* (texte argumentatif) - 3^e année, 2^e cycle secondaire

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Critères ²	A	B	C	D	E
Adaptation à la situation de communication	<p>Tient compte de tous les éléments de la tâche en recourant à des arguments pertinents et en les développant de façon approfondie et personnalisée.</p> <p>Utilise des moyens efficaces et variés pour adopter un point de vue.</p> <p>30</p>	<p>Tient compte de tous les éléments de la tâche en recourant à des arguments pertinents et en les développant de façon généralement approfondie.</p> <p>Utilise des moyens efficaces pour adopter un point de vue.</p> <p>24</p>	<p>Tient compte de la plupart des éléments de la tâche en recourant généralement à des arguments pertinents et en les développant de façon généralement acceptable.</p> <p>Utilise des moyens satisfaisants pour adopter un point de vue.</p> <p>18</p>	<p>Tient compte de certains éléments de la tâche en recourant à des arguments peu pertinents ou contradictoires et en les développant de façon très sommaire.</p> <p>Utilise certains moyens pour adopter un point de vue.</p> <p>12</p>	<p>Ne tient pas compte de la situation d'écriture.</p> <p>6</p>
Cohérence du texte	<p>Utilise des substituts variés et appropriés.</p> <p>Fait progresser ses propos en établissant des liens étroits.</p> <p>Organise son texte de façon appropriée.</p> <p>20</p>	<p>Utilise des substituts appropriés.</p> <p>Fait progresser ses propos (liens logiques).</p> <p>Organise son texte de façon appropriée.</p> <p>16</p>	<p>Utilise des substituts généralement appropriés.</p> <p>Fait progresser ses propos malgré des maladresses.</p> <p>Organise son texte de façon généralement appropriée.</p> <p>12</p>	<p>Utilise de substituts imprécis et inappropriés.</p> <p>Fait peu progresser ses propos ou de façon inadéquate.</p> <p>Organise son texte de façon inappropriée.</p> <p>8</p>	<p>Présente ses propos sans les organiser.</p> <p>4</p>

Vocabulaire	Aucune erreur	1 ou 2 erreurs	3 ou 4 erreurs	5 ou 6 erreurs	Plus de 7 erreurs
	5	4	3	2	1
Syntaxe et ponctuation	0-1%	1-2%	2-3%	3-4%	4% et +
	25	20	15	10	5
Orthographe d'usage et grammaticale	0-1%	1-2%	2-3%	3-4%	4% et +
	20	16	12	8	4

¹ Grille d'évaluation remise par notre enseignant associé. À notre connaissance, elle n'a pas été validée auprès d'élèves.

² Les critères d'évaluation sont conformes au Cadre d'évaluation des apprentissages en français, langue d'enseignement, 2^e cycle secondaire (MELS, 2011).

APPENDICE D

PROFILS D'ÉLÈVE PRÉSENTANT UN SEP FAIBLE

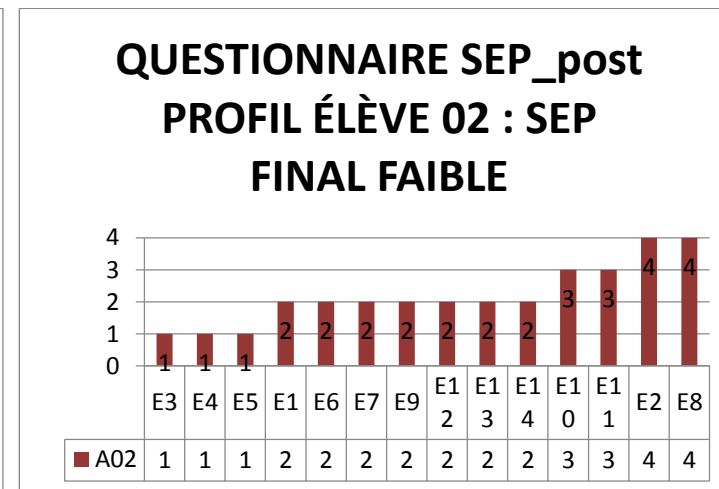
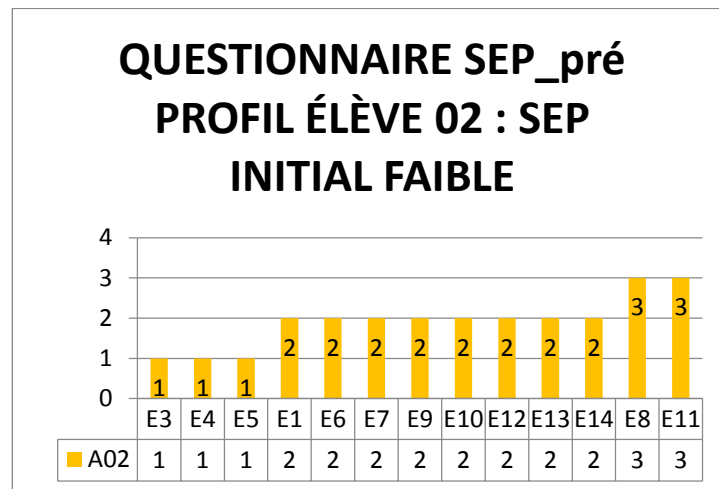


Figure 4.1 – Profil de l'élève A02 présentant un SEP faible

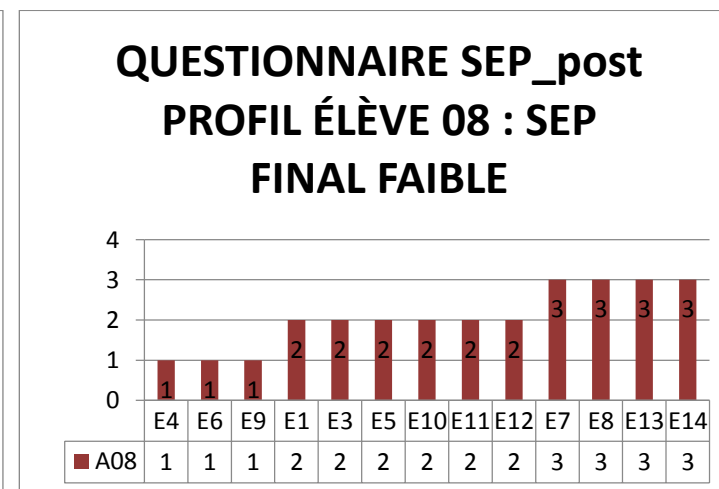
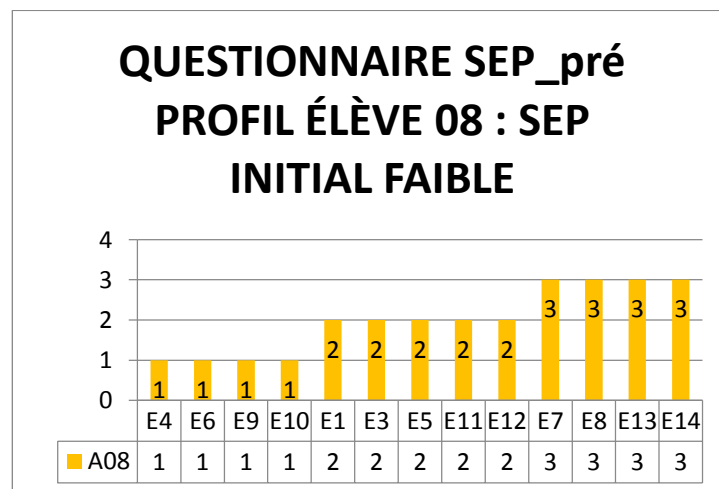


Figure 4.2 – Profil de l'élève A08 présentant un SEP faible

APPENDICE E

PROFILS D'ÉLÈVE PRÉSENTANT UN SEP MOYEN

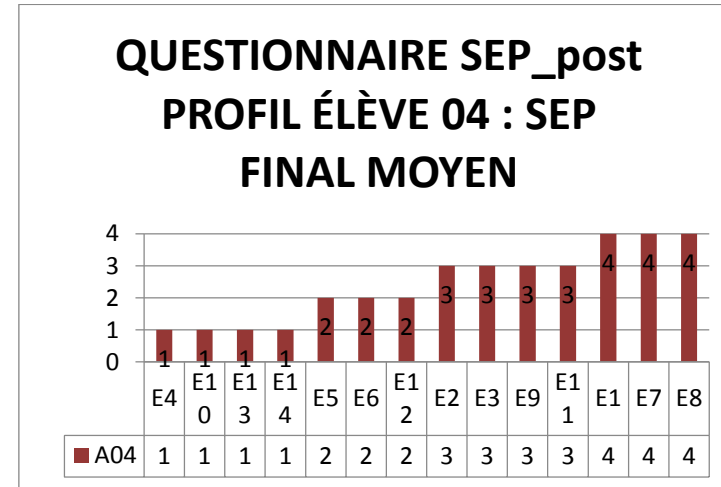
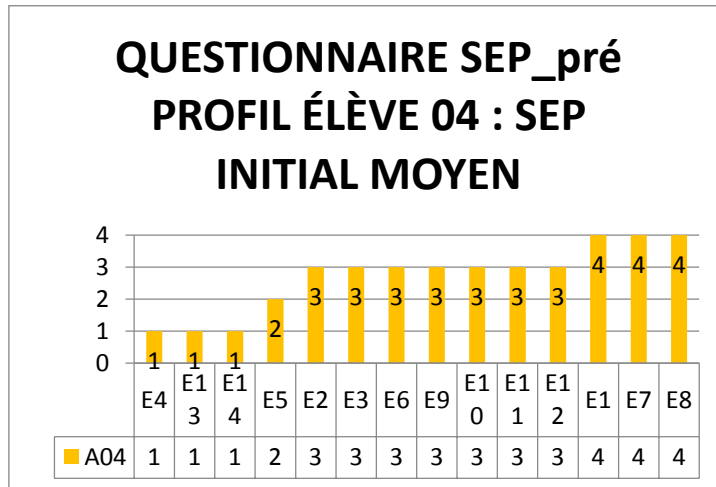


Figure 4.3 – Profil de l'élève A04 présentant un SEP moyen

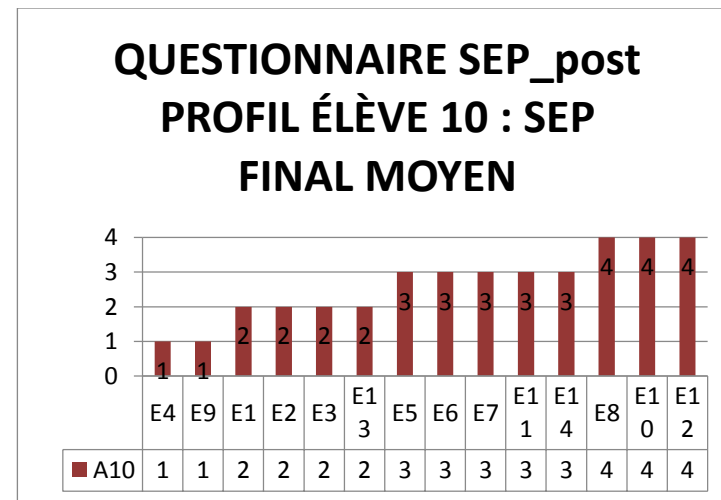
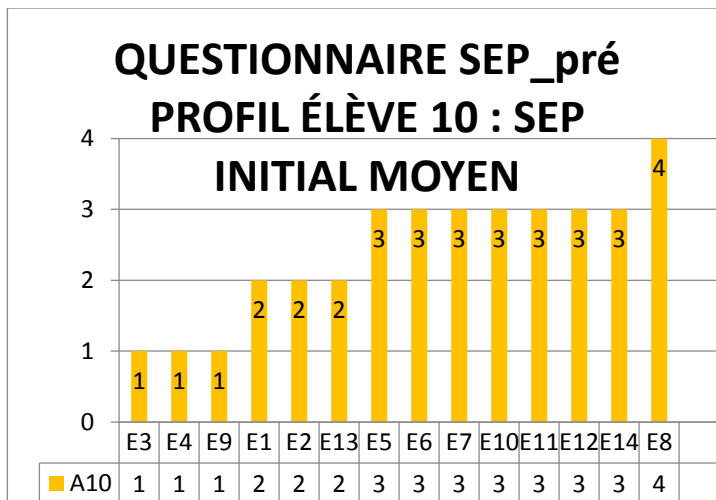


Figure 4.4 – Profil de l'élève A10 présentant un SEP moyen

APPENDICE F

PROFILS D'ÉLÈVE PRÉSENTANT UN SEP ÉLEVÉ

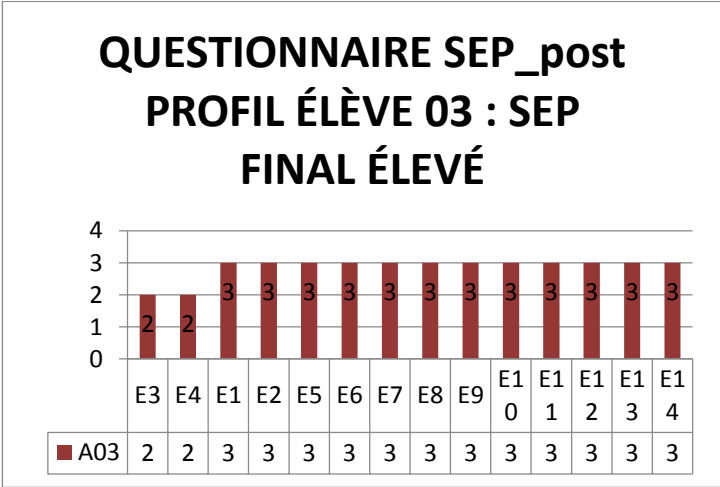
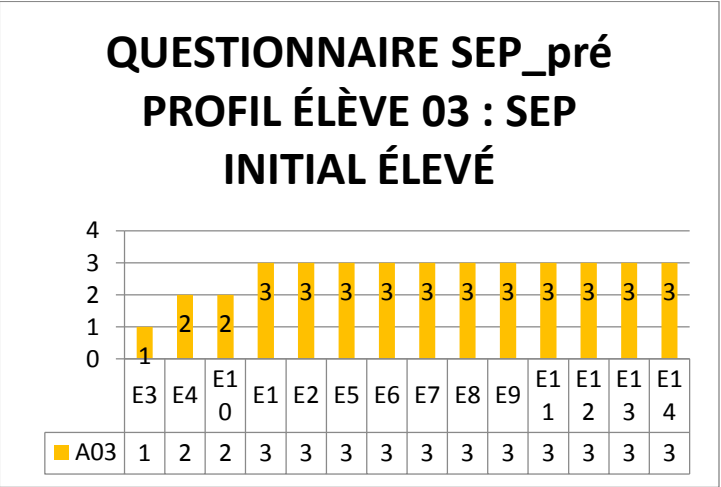


Figure 4.5 – Profil de l'élève A03 présentant un SEP élevé

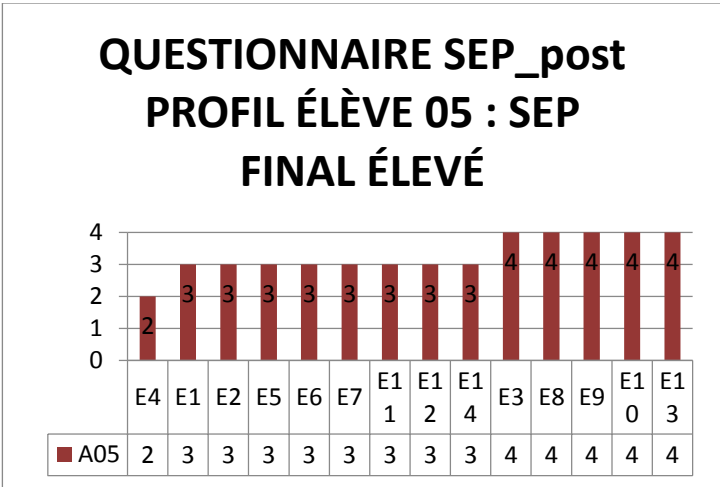
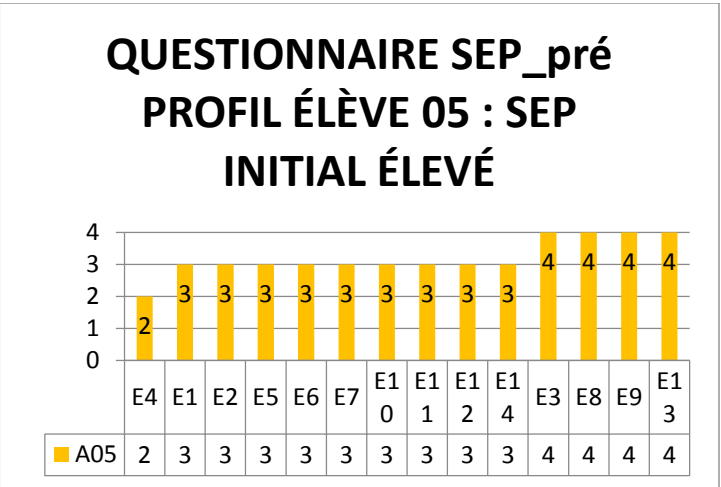


Figure 4.6 – Profil de l'élève A05 présentant un SEP élevé

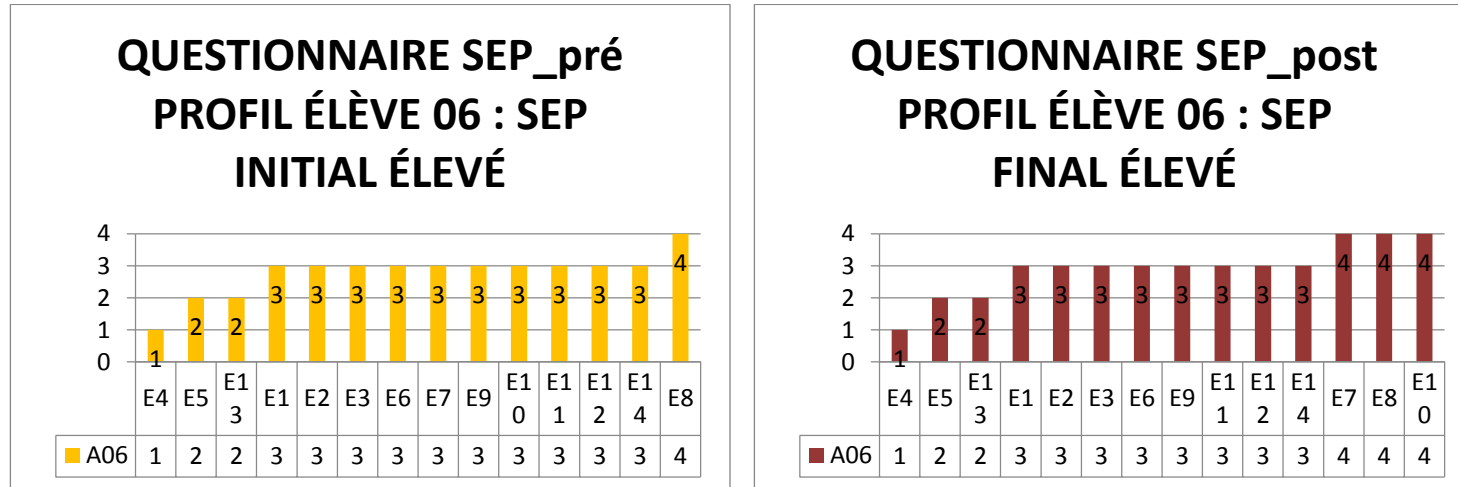


Figure 4.7 – Profil de l'élève A06 présentant un SEP élevé

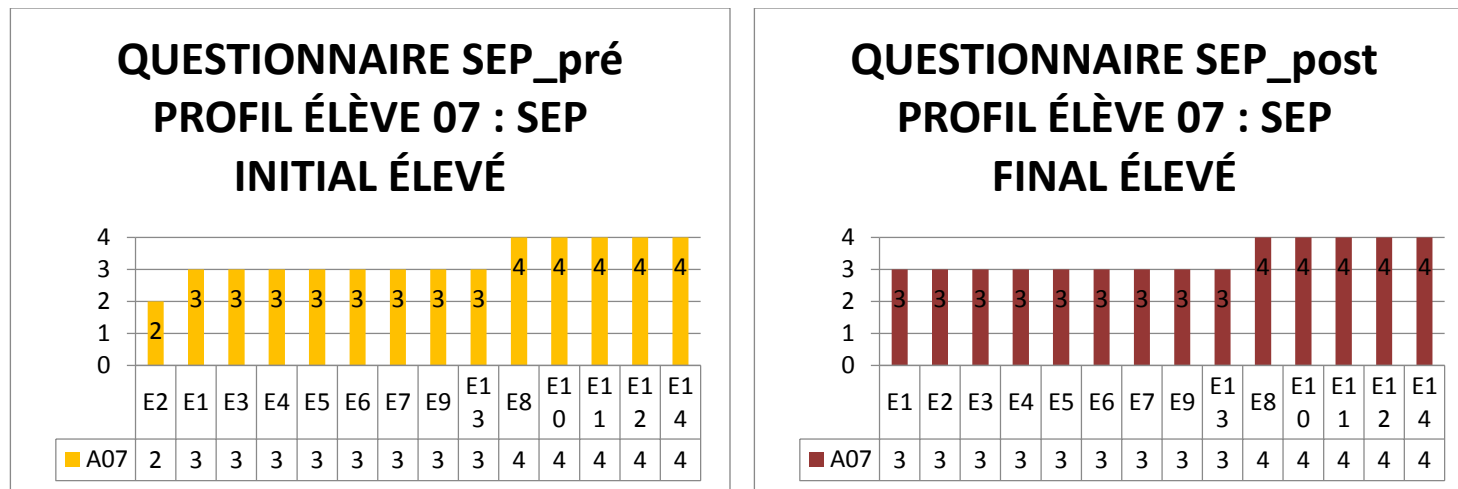


Figure 4.8 – Profil de l'élève A07 présentant un SEP élevé

APPENDICE G

PROFILS D'ÉLÈVE DONT LE SEP A CHANGÉ

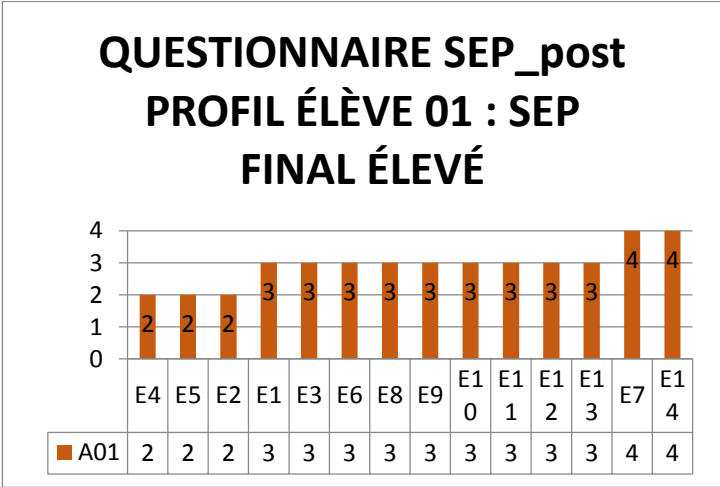
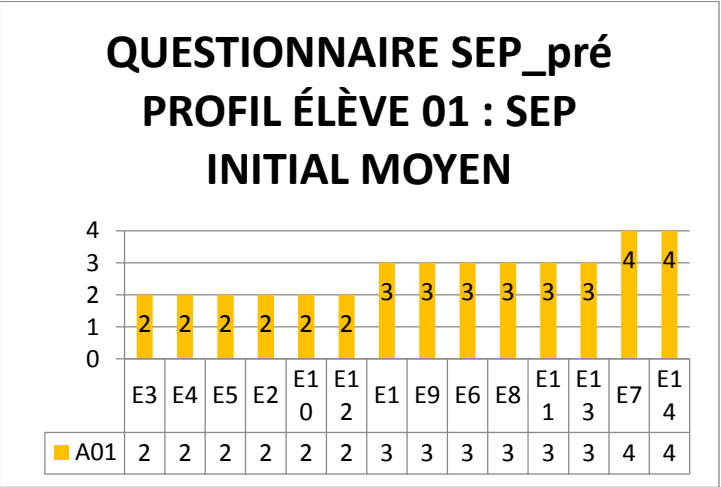


Figure 4.9 – Profil de l'élève A01, qui est passé de moyen à élevé

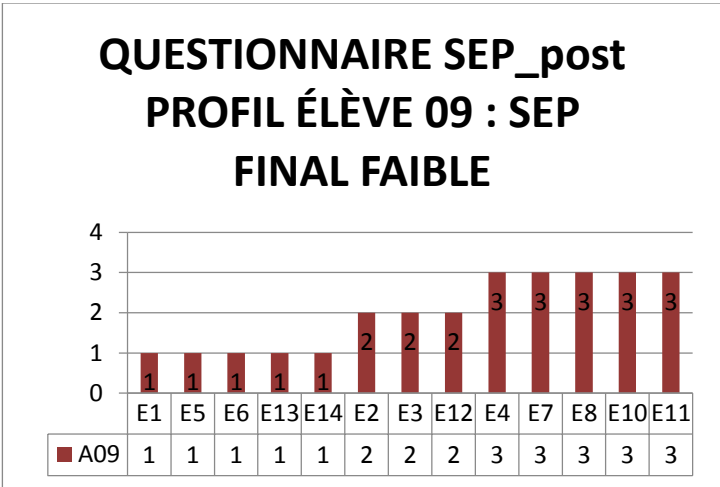
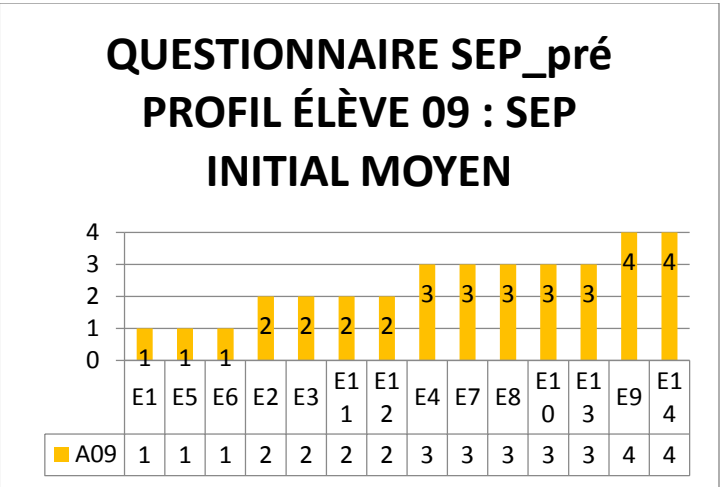


Figure 4.10 – Profil de l'élève A09, qui est passé de moyen à faible

APPENDICE H

QUESTIONNAIRE À RÉPONSES OUVERTES

Rebonjour! Durant le stage que j'ai effectué à l'automne passé, j'ai expérimenté l'évaluation en soutien aux apprentissages comme moyen de susciter chez les élèves le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire de leur donner confiance en eux, entre autres pour écrire un texte comme celui que tu termines ces jours-ci. Je te fais parvenir le présent questionnaire et je te serais très reconnaissante si tu prenais quelques minutes de ton temps pour y répondre. Il me permettra de voir quel effet l'évaluation de soutien a eu chez toi. **Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, alors remplis ce questionnaire le plus honnêtement possible.** Une fois que tu auras terminé, remets le questionnaire et les évaluations à ton enseignant, qui me les retournera. Pour toute question, tu peux me joindre à l'adresse courriel suivante : marie-claude.tardif@uqtr.ca. À l'avance, je te remercie de ta collaboration!

Ta stagiaire, Marie-Claude ☺

Nom : _____

Date : _____

1. En septembre, au début de l'année scolaire, dirais-tu qu'écrire un texte argumentatif était quelque chose qui t'inquiétait ou qui te stressait?

2. Durant l'étude du texte argumentatif, tu as vécu deux évaluations, soit la rédaction d'un paragraphe d'introduction et d'un paragraphe de développement. Quand j'ai corrigé tes évaluations, j'ai rédigé sur tes copies des commentaires et des conseils pour t'indiquer les aspects de tes textes qui étaient à améliorer. **Dirais-tu que ces commentaires et ces conseils t'ont aidé à comprendre tes erreurs? Explique ta réponse.**

3. Est-ce que tu as été capable d'appliquer ces commentaires et conseils pour écrire ton texte sur la chasse au phoque?

Si oui, donne un exemple de commentaire ou conseil que tu as mis en pratique dans ton présent texte.

Si non, explique pourquoi tu n'as pas réussi à mettre ces conseils en application.

4. Est-ce que le fait de vivre ces deux évaluations et de recevoir des commentaires sur tes textes t'a permis d'augmenter ta confiance en ta capacité d'écrire un texte argumentatif ou dirais-tu plutôt que cela n'a rien changé à ton niveau de confiance? Explique ta réponse.

APPENDICE I

SYNTHÈSE DES RÉPONSES DES ÉLÈVES AU QUESTIONNAIRE À RÉPONSES OUVERTES

Questionnaire à réponses ouvertes

1. En septembre, au début de l'année scolaire, dirais-tu qu'écrire un texte argumentatif était quelque chose qui t'inquiétait ou qui te stressait?

A01 : Oui, je n'aime pas écrire.

A02 : Non, il faut juste que je m'améliore.

A04 : Plus ou moins. Ce n'est pas tant le texte à écrire, mais les fautes.

A05 : Non.

A06 : Non, c'était plutôt une tâche pénible à accomplir que quelque chose de stressant.

A08 : Non.

A09 : Ce n'était pas quelque chose de stressant ou de la sorte, seulement je savais que j'allais avoir une mauvaise note.

A10 : Cela me stressait et je n'étais pas à l'aise avec les productions écrites.

2. Durant l'étude du texte argumentatif, tu as vécu deux évaluations, soit la rédaction d'un paragraphe d'introduction et d'un paragraphe de développement. Quand j'ai corrigé tes évaluations, j'ai rédigé sur tes copies des commentaires et des conseils pour t'indiquer les aspects de tes textes qui étaient à améliorer. Dirais-tu que ces commentaires et ces conseils t'ont aidé à comprendre tes erreurs? Explique ta réponse.

A01 : Oui, car j'ai su ce que je devais améliorer ou même changer pour mon prochain texte.

A02 : Oui, parce que je pouvais revoir mes erreurs et m'améliorer.

A04 : Pas vraiment, car je comprends mieux les notions du texte argumentatif que les notions de grammaire.

A05 : Oui, car si j'ai fait des erreurs, c'est que je ne comprenais pas quelque chose, mais là, je vois mes fautes.

A06 : Oui, ça aide à trouver le problème, mais parfois il manquait de suggestions ou d'exemples de moyens à employer pour résoudre le problème.

A08 : Oui, quand même, j'ai eu moins de difficulté à trouver comment faire la fois suivante.

A09 : Mes erreurs étaient principalement dans les mots et non dans la formation du texte. Quand je corrigeais mes fautes de grammaire, d'autres erreurs y apparaissaient.

A10 : Oui, car j'ai pu comprendre mes erreurs, car elles étaient indiquées pour ne plus les faire.

3. Est-ce que tu as été capable d'appliquer ces commentaires et conseils pour écrire ton texte sur la chasse au phoque?

Si oui, donne un exemple de commentaire ou conseil que tu as mis en pratique dans ton présent texte.

Si non, explique pourquoi tu n'as pas réussi à mettre ces conseils en application.

A01 : Oui, j'ai essayé de montrer que mon sujet était controversé et j'ai travaillé sur mes participes passés.

A02 : Oui, je me suis plus appliqué, j'ai relu mon texte. J'ai tout fait.

A04 : Oui, donner seulement un argument par paragraphe.

A05 : Oui, expliquer, détailler plus.

A06 : Oui, ça m'a fait penser d'intégrer plus de moyens d'interpeller le lecteur.

A08 : Oui, j'ai beaucoup mieux utilisé la méthode du DECRICS.

A09 : Oui, puisque mon texte était bien formé en restant sur le plan de mon introduction.

A10 : Oui, car j'ai plus développé mes aspects.

4. Est-ce que le fait de vivre ces deux évaluations et de recevoir des commentaires sur tes textes t'a permis d'augmenter ta confiance en ta capacité d'écrire un texte argumentatif ou dirais-tu plutôt que cela n'a rien changé à ton niveau de confiance? Explique ta réponse.

A01 : Je crois que oui, car lorsque j'ai commencé mon texte, j'étais beaucoup plus confiant.

A02 : Bien sûr, mais je sais pas vraiment quoi dire. Il faut juste que je prenne mon temps, etc.

A04 : Ma confiance n'est pas plus grande, mais je sais davantage où m'en aller lors de l'écriture.

A05 : Je ne dirais pas que ça a augmenté ma confiance, mais ça m'a aidée.

A06 : Ça n'a pas vraiment affecté mon niveau de confiance, car je me sentais pas incapable d'écrire, mais je savais qu'il me manquait des notions pour y arriver et ces commentaires m'ont aidé à me rappeler de ces notions.

A08 : La confiance n'a pas vraiment changé par rapport à ma capacité d'écrire.

A09 : Je dirais que non, puisque mes résultats n'ont pas été remarquables et ne l'ont jamais été.

A10 : Cette méthode m'a permis d'augmenter ma confiance en moi et ma capacité d'écrire un texte argumentatif.

